

54 822



AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1991. 31. ÉVFOLYAM

4

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Juhász Károly (Baja),
Muhovitsné Újvári Klára (Győr), dr. Nagy Andor (Eger), dr. Nagy József (Jászberény),
Nanszáké dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen), dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési-Imréné, dr. Veszprémi László

A kötet a Művelődési Minisztérium és
a Szegedért Alapítvány támogatásával jelent meg.

TARTALOM

TAKÁCS GÁBOR: Gondolatok a differenciált matematikatanítás szükségességéről, lehetősé- géről	189
SZALÓKY BÉLÁNÉ: Nyílt nap a napköziben	194
OLÁH ANDRÁS: Megátkozott nemzedék	199
DR. MAGASSY LÁSZLÓ: Pedagógiai program készítése az általános iskolában	202
DR. BÓRA FERENC: Motiváló hatás a beszélgetés módszerében	207
TANTERVEINK NYOMÁBAN	
HEGEDŰS KATALIN: Angol nyelvtanfolyam kisiskolásoknak	212
MŰHELY	
DR. BENE KÁLMÁN: A szövegváltozatok szerepe az általános iskolai verselemzésben	225
HORVÁTH IMRÉNÉ: Csoportmunka tanítási órán	227
PÉTER ETELKA: Motivációk osztályfőnöki órákon — a család témakörben — Gordon módszereinek és a drámapedagógia eszközeinek felhasználásával	241
ÖRÖKSÉG	
DR. OLÁH JÁNOS: Kisparti János, a pedagógus	238
SZEMLE	
Híradás a tanárképzés műhelyéből	
DR. LACZIK MÁRIA—RÉPÁSI GYÖRGYNÉ DR.—DR. SZÉKELY GÁBOR: Válság vagy minőségi megújulás?	243
DR. FARKAS KATALIN: Lothar J. Seiwert: Az időgazdálkodás ABC-je	246
SZOLNOKY KÁLMÁN: Visszhang	247
FÖLDES CSÁBA: Német—magyar nyelvészeti szakkifejezések szótára	248

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6. Telefon: 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kedves Éva

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 150 Ft

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

91-1458 — Szegedi Nyomda

Igazgató: Molnár Tibor

Gondolatok a differenciált matematikatanítás szükségességéről, lehetőségéről

Tudatosan állítom, hogy a lehető legdemokratikusabb oktatási-nevelési rendszer az, amelyikben megkülönböztetés nélkül minden egyén adottságait, képességeit az egyén teljes kapacitásának megfelelő szintre lehet fejleszteni. A társadalmi elvárás, oktatáspolitikai célkitűzéseink, iránymutató dokumentumaink is ezt a célt predesztinálják. A tanár-tanító pedagógiai kultúráltságától, módszertani tájékozottságától, a tanítás-tanulás helyi feltételrendszerétől (amit az oktatás országos helyzete nyilván jelentősen determinál) függ viszont, hogy a közösségi munka, nevelés körülményei között az egyéni bánásmód megvalósítása miként realizálható. Az egyéni bánásmód alkalmazásának pedagógiai stratégiája olyan nevelői magatartást követel, amely valamennyi tanuló személyiségének ismeretében az egyes tanuló szempontjából a leghatékonyabb pedagógiai eljárást követi. Azaz, minden tanulót és minden tevékenységet sajátosan a maga szintjén kell kezelnünk. Különböző adottságú, képességű, készség-szintű, motiváltságú tanulókkal való eredményes foglalkozás különböző eljárást, különböző módszert igényel. Akiknek különböző a munkához (tanuláshoz) való viszonya, különböző a képességbeli vagy fiziológiai terhelhetősége, azok elé más-más célt kell kitűznünk, más-más feladatokkal lehet egyéni teljesítményük szintjét a legjobban emelni. Ez viszont feltételezi a differenciált óravezetést, a tananyag differenciált módon történő feldolgozását.

A matematika tanítását eredményesen végzők, a matematika tanulásának irányítását (tanár-tanuló kölcsönhatásban értve) hatékonyan szervezők mindennapos tapasztalata, hogy a tananyag feldolgozásának módszerei közül a jól irányított tanulói tevékenységet indokolt domináns szerephez juttatnunk. Lassan pedagógiai közhelynek tekinthető a következő szlogen: „A fejlődés alapfeltétele a tevékenykedés.” Viszont igaz.

Nagyon nehéz, szinte lehetetlen úgy megtanulni kerékpározni, hogy a stadion látóján ülve figyeljük a kerékpárversenyzőket. Hiába van a versenyzők között az Európa-bajnok, hiába kifogástalan az összes versenyző technikája. Aki meg akar tanulni kerékpározni, annak fel kell ülnie a kerékpárra. Úszni is csak a vízben lehet megtanulni. A medence széléről majdnem felesleges figyelni a versenyzők úzását, még akkor is, ha a világbajnok is köztük van. Így van ez a matematikával is. Nem elég figyelni-nézni, csinálni kell!

Meggyőződésem, hogy a tanári magyarázat, illetve a tanulótársak megoldása meghallgatásának és megfigyelésének lényegesen kisebb jelentősége van az egyén gondolkodásának fejlődésében az igazi tevékenységhez, az önálló feladatmegoldáson alapuló tanuláshoz viszonyítva. Ezért célszerű növelni az önálló munka keretében sorra kerülő feladatmegoldások számát.

A legeredményesebb tanulási módszer, amikor a tanulni szándékozó egyéni munkával, tapasztalati úton, próbálkozással, korábbi ismereteinek felhasználásával, újraszervezésével vagy analógia alapján igyekszik megtalálni a kitűzött probléma helyes megoldását, amelyhez a pedagógus folyamatos, személyre szóló segítséget nyújt.

Ha a tanulóknak csak a számonkéréskor kell önállóan dolgozniuk, ha minden problémát a pedagógus és néhány kiemelkedő képességű tanuló dolgoz ki; ha a tanulók zöme passzív szemlélő az órákon, akkor nem várható jó eredmény. Az ered-

ményes matematikatanítás feltétele, hogy ne csak a jó tanulók dolgozzanak önállóan. Az aktív, önálló munka sikerélményt jelent a gyerekeknek, motiváló hatása is jól kihasználható. Az is nyilvánvaló viszont, hogy az egyszerű, többször oldott típusú feladat már igazán csekély (vagy semmiféle) sikerélményt nyújt csak a jobb képességű gyerekeknek, míg a gyengébbek számára még ugyanaz a feladat önálló munkával megoldhatatlannak bizonyulhat. Ezért fontos a differenciálás. Gondolom, felesleges részletesen indokolnom, hogy azonos osztályba járó tanulók ismeretanyaga, tanulási készsége között milyen lényeges különbségek lehetnek (és vannak is). Egy-egy osztályban a tanulók tantárgyi készségének szintje, jártassága legtöbbször éppúgy heterogén, mint pszichikus tulajdonságaik, biológiai fejlettségük. Talán csak a tanulók életkoráról állíthatjuk több-kevesebb mértékben, hogy plusz—minusz fél évnyi eltéréssel azonos (de az esetleges évismétlődő, évvesszesei esetén még ez sem igaz). A tanulókkal eredményes önálló munkát (feladatmegoldást) végeztetni csak több-kevesebb differenciálással lehet.

Differenciált feldolgozási módszerek, változatos tanítási-tanulási stratégia, a különböző képességű tanulók ismeretszintjéhez igazodó, különböző nehézségi fokozatú feladatok kitűzését, különböző tanulóknak, ugyanazon feladat megoldásához különböző időtartam biztosítását, sokfajta didaktikai fogás alkalmazását tartom célszerűnek. Nyilván a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe vevő, ilyen „rugalmas igazodást” feltételező tanítási stratégia esetén már a tanítási órák tervezésének időszakában sem kezelhető elsődleges célként a konkrét matematikai tartalom elsajátítása. Sőt, ez a szemlélet feltételezi, hogy a matematikai tartalom nem elkülöníthető célként jelentkezik, hanem csak egy olyan eszközként, amelynek segítségével kialakíthatjuk a problémamegoldó képesség, ítélőképesség, találékonyság, rugalmasság stb. tulajdonságokat, mint a matematikai tartalommal adekvált pszichikus tulajdonságokat.

Az eredményes tanítás feltétele, hogy a feldolgozandó feladatokat az osztályba járó tanulók zöme, bár erőfeszítéssel, de meg tudja oldani. Ellenkező esetben csak elkedvetlenedésre számíthatunk, nem pedig több tudásra. Viszont bármely konkrét osztály tanulóit tekintjük, képességeik, adottságaik kimunkálásának színvonala több-kevesebb mértékben eltérő. Ha valakitől kevesebbet követelünk, mint amennyit elbírnak, az tékozlás a tehetségével. Csak frontális órávezetéssel nem lehet mindenkit képességeinek megfelelően foglalkoztatni. Az „átlagos tanulóhoz” igazodó órán a tehetséges tanuló először csak unatkozik, majd lassan visszafejlődik. Differenciált foglalkozásra van szükség. A feladatokat és a követelményeket úgy célszerű differenciálni, hogy minden tanuló megtalálja a felkészültségéhez szükséges, az igény szintjéhez igazodó feladatsorban. Ez sok munkát igényel a tanítási órára való felkészülés során, mert nyilván úgy kell kiválasztani a feladatokat, hogy a gyengébb előmenetelű tanulók által is megoldhatók (egészen pontosan olyanok, amelyeket ezek a tanulók is meg tudnak oldani), de még jó felkészültségű tanulóktól is erőfeszítést igénylők is legyenek közöttük. Ezt írni (mondani!) sokkal könnyebb, mint csinálni. Különösen azért, mert az egyenlő esély biztosításának nemcsak elvi, hanem gyakorlati feltételének is tartom, hogy minden tanuló számára biztosítsam a követelmények különböző szinten való teljesítésének lehetőségét. A tehetség kibontakozását gátolná, ha egy korábban gyengébben szerepelt tanulóval szemben csak a régebbi teljesítményének megfelelő szintű követelményt támasztanánk.

Az egyénenkénti, osztályonkénti erős differenciáltság ellenére nem tartom kizárólagos jelentőségűnek a tanulók intellektuális adottságait. A kedvező adottságokból nem következik nyilvánvalóan a képességek kimunkálásának magas színvonala. Ez fordítva is igaz. A kedvezőtlen adottságok nem jelentik sorsszerűen a képességek kibontakoztatásának akadályát. A családi háttér, az iskolai hatások (nevelők, osztály-

társak, a közösség fejlettségi szintje, követelményrendszere) e tekintetben meghatározó szerepet töltenek be. A tanulás, a matematikatanulás is lényegében képességfejlesztés. Viszont a fejlődés alapfeltétele a tevékenykedés (intellektuális értelemben is!). A képességek a megfelelő tevékenységek gyakorlása során alakulnak ki. Sajnos, a differenciálás módszereinek viszonylagos kimunkátlansága miatt, a tanulók sajátosságaihoz való igazodás általában a különböző nehézségi fokú feladatok kitűzésére korlátozódik (1). Pedig a differenciálásnak ugyancsak fontos területe az eszközhasználat mértéke, a feladatmegoldáshoz rendelkezésre álló időtartam, az alternatív utak végigjárása, az önállóság szintje szerinti differenciálás.

Nagy létszámú osztályokban a frontális óravezetés keretében is lehet eredményesen differenciálni. Adható azonos feladat valamennyi tanulónak, de az egyes feladatokon belül különböző nehézségű részfeladatokkal. Ilyen szervezéssel az önellenőrzéskor remélhetőleg az összes tanuló aktív, figyel, mert akik megoldották a nehezebb részfeladatokat is, azok beszámolnak megoldásaikról, indokolnak, érvelnek, vitatkoznak, akik pedig nem oldottak meg minden részfeladatot, azokat érdekli a helyes megoldás módja. Azonos időpontban különböző feladatokat megoldva, frontálisan szervezett önellenőrzéskor azok a tanulók, akik más feladatot oldottak meg, nem érthetik, hogy miről van szó, ezért nem tudnak bekapcsolódni az órai munkába, így nyilvánvalóan unatkoznak, esetleg még fegyelmeztetlenkednek is.

Szabad feladatválasztással történő differenciálás csak akkor lehet hatékony, ha a tanulók tisztában vannak azzal, hogy melyik az a nehézségi fok, amit még teljesíteni tudnak.

Sorolhatnám még a differenciált foglalkoztatás szükségességét, előnyeit szemléltető érveket, de szükséges-e? Hiszen nehezen található olyan matematikát tanító pedagógus, aki nyíltan tagadná az egyéni sajátosságok figyelembevételének szükségességét, a differenciált munkaszervezés korszerűségét. Viszont — tisztelet a kivételhez tartozóknak — nem állíthatjuk, hogy a tanulók differenciált foglalkoztatása rendszeresen alkalmazott módszer a mindennapi oktatási gyakorlatban. Miért fogalmazhatott Vörös György a „torzulás vitát” kiváltó írásában (2) úgy, hogy „A csoport- és a differenciált csoportmunka inkább csak a korszerű pedagógiai irodalomban él és virágzik, sem mint a matematikaórákon. Csupán amolyan kirakatórákon jelenik meg, amivel egy előre bejelentett látogatót vagy tanári bemutatóórákat tüntetnek ki.”? Miért van Vörös György (más területen szerzett tapasztalatain alapuló) véleményével összhangban a fővárosi alsó tagozatos szakfelügyelők tapasztalatainak összegezésében szereplő (3) megállapítás: „A munkafüzetek tanúsága szerint azonban még a rosszul értelmezett differenciálás is gyakran csak a látogatónak szóló kivételes eljárás, pedig az évfolyamokban való előrehaladás során folyamatosan romló matematikatanulási eredmények újfent figyelmeztetnek egy szabályozásszerű tanulásirányítási gyakorlat kifejlesztésének és általánossá tételének szükségességére.” Az igazi ok egy szintén vezető szakfelügyelői állásfoglalásban (4) olvasható: „Elengedhetetlen a differenciálás, de ez a magas óraszámok, a nagy létszámú osztályok miatt nehezen valósítható meg: mindenképpen jelentős többletmunkát kíván felkészülésben, szervezésben a tanártól.” Bizony így van: rendszeres differenciálás az általános iskolai matematika-tanítás jelenlegi feltételrendszerének körülményei között csak a szaktanár, a tanító jelentős plusz munkájának (aminek zöme a tanórán kívül történik) igénybevételével képzelhető el. Ugyanis a differenciált foglalkozáshoz szükséges feladatokat össze kell gyűjteni, válogatni kell, és megfelelő példányszámban sokszorosítani kell a tanóra való felkészülés során. Másrészt gyakran a szaktanár szóbeli (tanulónkénti) segítségével jól pótolható a feladatok munkalapon (előkészített válasz helyek, a megoldás menetét sugalló segítő kérdések) történő kitűzésével. Az ilyen munkalapok elegendő számban

való készítése (ugyanahhoz az ismeretanyaghoz, sőt, ugyanazon feladathoz több-kevesebb segítő kérdést, útmutatást tartalmazó változatok) nagyon időigényes. Ezt az elentmondást hogyan lehetne feloldani?

Napjainkban egyre több fórumon, a nyomtatott és az elektronikus sajtó hasábjain — szalagjain, egyre gyakrabban kerül szóba az oktatás, a nevelés minősége, hatékonysága. Nem véletlen ez, hiszen a kilencvenes évek magyar valóságának sorsdöntő kérdése, hogy sikerül-e munkánk hatékonyságának elegendő mértékű javítása. Néhányszor már előfordult, hogy valamely szemlélet érvényesítésének sürgető parancsát felismerve a társadalom valamely szférájára, azt — neofitaként — más területen is realizálni akartuk. Most viszont korántsem ez a helyzet. Minden, ami a jelenben működő iskolában történik — vagy nem történik, az a jövő ígérete — vagy elvetélt reménye.

A nevelés-oktatás hatékonyságának pozitív irányú változtatására véleményem szerint az egy-egy tanulóra fordítható időtartam növekedése az egyik járható út, ha ezt annyira konkrétan tekintjük, hogy a tanuló egyéni sajátosságait (pszichikus tulajdonságait, előismereteit, az éppen feldolgozandó ismeretanyag vonatkozásában meglévő készség szintjét, jártasságát stb.) is figyelembe veszi a pedagógus. Ennek feltételei központi intézkedéssel, az oktatás körülményeinek az országos irányítás szintjén történő alakításával három kézenfekvő módon is megteremthetők:

- az osztálylétszámok radikális csökkentésével;
- a pedagógus ellátandó óráinak lényeges csökkentésével, hogy a tanítási órákra történő felkészülésükre biztosított nagyobb időtartammal arányosan elvárható legyen a tanítási óra hatékonyabb szervezése-vezetése;
- a szaktanároknak olyan segédeszköz biztosításával, amely a felkészülési idejüket nagy mértékben nem terheli meg, a tanulókkal való differenciált foglalkozás eszköztárát viszont tartalmilag és az oktatástechnológia vonatkozásában is lényegesen bővíti.

Az első két változásra a közeljövőben nem számíthatunk. Ezért célszerűtlen volna a harmadik lehetőséggel addig várnunk, amíg az első két változtatás lehetősége felmerülhet. Ezt még az is indokolja, hogy matematika tantárgy vonatkozásában alapvetően nyomtatott segédeszköz jöhet szóba, amely az oktatásügy költségvetéséhez viszonyítva jelentéktelen nagyságrendű anyagi ráfordítással realizálható. (5)

Mire gondolok? Nem egy új tankönyvre, tankönyvcsaládra! Egyszerűen egy bőseges matematikai feladatbankra. A feladatokat munkáltató stílusban, előkészített válasz helyekkel, feladatrendszerként is funkcionáló (ahhoz, hogy a feladatok megoldása során a tanulók felhasználhassák az előző feladatok megoldásakor szerzett tapasztalataikat, a megoldandó problémáknak többé-kevésbé egymásra kell épülniük) felépítésben gondolom célszerűnek összeállítani. Laponként csak egyik oldalra nyomva, és összefűzés, kötés nélkül, központi költségvetésben biztosított fedezet terhére terjeszteni (így még egy-egy oldalon lévő feladatok is szétválaszthatók, más-más tanulónak adhatók).

Ezt azért tartom célszerűnek, mert:

- egyrészt oktatáspolitikai szempontból időszerűtlen egy újabb „nyomtatott taneszközzel” terhelni a tanulók iskolataskáját, a szülők pénztárcáját;
- másrészt, nyilván a differenciált foglalkozás miatt a segédeszköz más-más oldalait indokolt használnia a tanulóknak, így takarékosági szempontból nem közömbös, hogy egyes oldalak hány példányban készülnek;
- harmadrészt, több éven át használandó eszközről lévén szó, kezelése, megőrzése intézményi szinten sokkal jobban megszervezhető.

Milyen típusú feladatokat javasolok a feladatbankba? Nyilván differenciált foglalkoztatás céljaira tervezve, a feladatok között előfordulhatnak:

- ismerethiányok miatt szükséges ismeretpótló,
- egyes ismeretekben bizonytalan tanulók megerősítését célzó,
- az alkalmazásban járatlanok számára gyakorlást biztosító,
- az önállótlanabbak részére tanulási módszereket alakító,
- a tehetségebbek részére továbbfejlesztő hatást biztosító változatok.

A célszerűen tervezett továbbfejlesztő feladatok egy része korrekciós célú, differenciált foglalkoztatásra is felhasználható. Ugyanis ezek segíthetnek felderíteni a gondolkodási nehézségek forrásait, alkalmasak lehetnek egy-egy téma, témarészlet minimum követelményeinek teljesítésében mutatkozó elmaradások pótlására, előkészíthetik vagy segíthetik a törzsanyag feldolgozását. Ilyen feladatokat azokkal a tanulókkal célszerű megoldatnunk, akik valamilyen okból elmaradtak, lassabban haladtak az adott típusú problémák megértésében, megoldásában. Ezeknek a tanulóknak így lehetőséget biztosíthatunk a más irányú tapasztalatszerzésre, egy-egy fogalom, összefüggés felismeréséhez esetlegesen szükséges többletsegítségre.

A tanulók előismereteihez, készség szintjéhez történő igazodás, az egyéni bánásmód biztosítása, az igazi differenciált foglalkoztatás természetesen nem csak gondolkodást irányító kérdéseket tartalmazó munkalapok alkalmazását jelenti. A matematika tanításának-tanulásának differenciált szervezéséhez olyan feladatsorok összeállítása is hozzátartozik, amelyeknél előkészített válaszhelyeknek, gondolkodást irányító kérdéseknek semmi szerepe nincs. Például: teljes (az egyesek helyi értékénél is nullától különböző számjegy áll) ötjegyű számok összeadásakor és kivonásakor szóba jöhető nehézségi fokozatok:

- Tizesátlépést nem igénylő feladatok.
- Feladatonként csak egy-egy helyen van tizesátlépés.
- Feladatonként két-két, de nem szomszédos helyen van tizesátlépés.
- Feladatonként két-két szomszédos helyen van tizesátlépés.
- Feladatonként három helyi értéknél van tizesátlépés, amely közül kettő szomszédos.
- Feladatonként három-három szomszédos helyen van tizesátlépés.
- Valamennyi feladatnál az összes helyi értéknél (mind a négy) helyen van tizesátlépés.

Alapvetően nem valamilyen okból különleges, még soha nem látott „furfangos” feladatok tömegére gondolok. Egyszerű gyakorló feladatok alkalmazására is szükség van a tanítási gyakorlatban. A közelmúltban végrehajtott matematika tantervi korrekció egyik célkitűzése is ebben az irányban orientál: „különösen fontos megtalálni azokat a lehetőségeket, amelyek az átlagos és gyenge képességű, valamint a hátrányos helyzetű tanulók fejlődését, felkészülését az eddiginél nagyobb mértékben segítik.”. (6) Vulgárisan fogalmazva, pusztán arra gondolok, hogy ne a matematikát tanító tízezreknek kelljen külön-külön összegyűjteniük a feladatokat, gondoskodni azok tanítványaiknak elegendő példányban való sokszorosításáról. Egészen konkrétan: véleményem szerint, az olyan feladatbank, amely feladatainak sokszorosításáról a szaktanárnak, a tanítónak kellene gondoskodni, csak félmegoldás lenne.

IRODALOM

- [1] Szilágyi Imréné: Az alsó tagozatos matematikatanítás fővárosi tapasztalatai. Budapesti Nevelő, 1984., 3. szám, 89–90. o.
[2] Vörös György: Torzulások a matematikatanításban. Köznevelés, 1983., 1. szám, 8. o.

- [3] Az [1] alatt idézett munka, 91—92. o.
 [4] *Pálmay Lóránt*: Az új általános iskolai matematika-tanterv és az iskolavezetés. Budapesti Nevelő, 1982., 3. szám, 82. o.
 [5] *Takács Gábor—Takács Gáborné*: Javaslat nyomtatott segédanyagok készítésére az általános iskolai matematika tanításának, tanulásának differenciált szervezéséhez. Budapesti Nevelő, 1988., 2. szám, 73—81. o.
 [6] Útmutató az általános iskolai matematika tananyagának korrekciójához, 1—4. osztály. Első rész. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1986., 6. o.
 [7] *Hamrák Anna*: A differenciálás lehetséges útjai. A Tanító, 1988., 8. szám, 5—11. old.
 [8] *Rétby Endréné*: A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988.
 [9] *Takács Gábor—Takács Gáborné*: Néhány feladat a matematika tanításának differenciált szervezéséhez. Módszertani Közlemények, 1987., 5. szám, 304—315. o.

SZALÓKY BÉLÁNE

Szeged

Nyílt nap a napköziben

Számomra mindig szép és új feladat elsősöket tanítani. Belépni a „tudás kapuján”, iskolásnak lenni nagy dolog! Kíváncsian, érdeklődve várják a gyerekek, s talán még nagyobb izgalommal a szülők. Ahhoz, hogy munkám sikeres legyen, először fel kell keltenem érdeklődésüket, meg kell őket nyernem a napközi ügyének.

Év elején ismertetem sokszínű programunkat a szülőknek. Elmondom, mit és hogyan vállal magára a napközi otthon, s miben kérem az ő segítségüket. Tanítványaim kezdeti szorongása is hamar elmúlik, mikor az együtt töltött délutánokról, tevékenységünkről „mesélek” nekik. Ragyogó arccal dobják a „kíváncsládába” rajzocskáikat, melyek mellé anyu vagy apu betűvel is odaírja kérésüket, ötleteiket. Hamarosan komoly teljesítményre képes, fegyelmezett, igazi iskolásokká válnak.

A szülőkkel való mindennapos találkozásaink során (amikor gyermekükért jönnek) őszintén megbeszéljük tapasztalatainkat, az esetleges problémákat. Az így kialakult jó kapcsolat segíti a gyerekek beilleszkedését, megfelelő fejlődését. Azért, hogy a csoportban folyó tevékenységekbe, gyermekeik közösségben való viselkedésébe, munkájába, s az én módszereimbe, tanítványaimmal való kapcsolatomba is betekinthesse nek, novemberben nyílt napot szervezek. A szülők örömmel fogadják ezt a lehetőséget, van, amelyik családból az édesanya és édesapa is eljön. A gyerekek nagy izgalommal készülnek, hiszen először mutathatják meg, mi mindent tanultunk már eddig, mennyit ügyesedtek év eleje óta.

A következőkben egyik ilyen komplex foglalkozásunkat ismertetem.

*„Itt van az ősz, itt van újra,
 S szép, mint mindig, énnekem.”*

Korábbi tevékenységeinkből:

- Ismerkedés az ősz jegyeivel.
- Közös verstanulás:
 Csanádi Imre: Búcsúzva köszöntő,
 Tarbay Ede: Őszanyó,
 Csukás István: Dalocska.
- Játéktanulás: Lipem, lopom...
- Technikai tevékenység: gyümölcsök formázása gyurmából, alma, körte készítése színes papírból tépéssel.
- Kutatómunka: őszről szóló zene, dal, vers, kép, festmény stb.
- Gyűjtőmunka: levelek gyűjtése, préselése.

A foglalkozást megelőző szervezőmunka:

- A padok négy csoportba rendezése.
- A technikai tevékenységhez szükséges anyagok, eszközök kikészítése, kiosztása.
- Az oktatástechnikai eszközök beállítása, kipróbálása.
- Képzőművészeti albumok és egy kucsma kikészítése.

A foglalkozás menete

- Edina mára verssel lepett meg bennünket!

Jön immár az ismerős,
széllábú, deres ősz.
Sepreget, kotorász,
meg-megáll, lombot ráz.

Lombot ráz, diót ver,
krumplit ás, szüretel.
Sóhajtoz nagyokat
s harapja, kurtítja
a hosszú napokat.

(Kányádi Sándor: Jön az ősz)

- Melyik évszokról szól a vers?

A mai foglalkozáson összefoglaljuk az őszi tanultakat. Nemrég még a nyári időről beszélgettünk, de most már igazi arcát mutatja ez az évszak.

- Mi jelképezze mai foglalkozásunkon az őszt? (Elhangzik az alma, az eső, a színes falevél. Végül ezt rajzolom fel nagy alakban a táblára.)

- Mondjuk el közösen Csanádi Imre: Búcsúzza köszöntő című versét! (A verset a gyerekekkel közösen kitalált mozgással kísérik.)

Szállj, szállj,
ökörnyal, —
jön az ősz,
megy a nyár.

Megy a nyár, a nevetős,
komolykodva jön az ősz,
csillámló derekkel,
sárga levelekkel,
szőlővel, mosolygóval,
fűre koccanó dióval.

- Sok szép képet, festményt (reprodukciót) gyűjtöttetek. Ezekből mutatok most néhányat. Milyen hangulatot árasztanak? Milyen színeket használtak a festő bácsik?
- Szomorkás a hangulata a következő versnek is, melyet Tamás tanult meg.

Kányádi Sándor: Elment a nyár

Elment a nyár,
itt az ősz,
reggelente párát lehel
a kis őz.

Elment a nyár, megjött az ősz,
fosztogat,
gyéríti a sápadozó
lombokat.

Reszket a lomb, remeg az őz:
fél, de fél
pedig nem jár vad erre más
csak az őszi szél.

- Hol járhatott a költő bácsi, mikor ezt írta?
- A versek és képek alapján gyűjtsük össze az ősz jegyeit! (Sokat esik az eső, hűvösebb az idő, hamarabb sötétedik, a fák elhullajtják leveleiket.)
- Tarbay Ede anyókához hasonlítja az őszt. Ki szeretné elmondani ezt a verset?

Kontyos-kendős ősz-anyó
söpröget a kertben,
vörös-arany falevél
ripeg-ropog, zörren.
Reggel-este ruhát mos,
csupa gőz az erdő,
mosókonyha a világ,
a völgy a mosóteknő.

(Tarbay Ede: Ősz-anyó)

- Mit jelent az, hogy „csupa gőz az erdő”? (A völgybe leszáll a köd.)
- Milyen őszi munkák folynak ilyenkor a határban? (Betakarítás, gyümölcsök szüretelése, őszi szántás, a jövő évi gabona elvetése.)
- Hallgassátok meg, hogyan fogalmazza ezt meg *Kányádi Sándor Fakó lovon léptet* című versében! (Két harmadikos kislány szaval.)

Fakó lovon léptet,
dűnnyög, dudorásztat.
Számbaveszi minden
kincsét a határnak.

Megnézi a krumplit,
a tengeri táblát:
messziről meglátszik,
ha jól megkapálták.

Aztán gyalogosan
a kertekhez kószál:
leng utána egy-egy
ezüstfémér hajsza.

S amint megy, a fákról
alma, dió, körte,
szilva, barack pottyán
elébe a földre.

Nézelődik az ősz
— mert ki más is volna —,
nézi mi lenne még
végezni valója.

S amint nézelődik,
lát egy vetőgépet,
és nekilát mindjárt
a búzavetésnek.

- Mondjuk el közösen kedvenc mondókánkat! Dombon török... (Kézmozdulatokkal érzékeltetjük a verset, a végén a szülőknek „dobjuk” a makkot.)

Dombon török a diót
hegyormon aogyorót,
zajuk ide csattog
völgyben meg a makkot.

Három diót feltörtem,
négyogyorót megettem
léltem egy zsák makkot,
ebből ti is kaptok!

- Milyen gyümölcsök szerepeltek az előző versekben?
- A szüret mindig vidám esemény a faluban. Hallgassátok meg, hogyan meséli ezt el a zene nyelvén, hangjain a zeneszerző bácsi! Vivaldi: Négy évszak — Ősz (részlet).
- A szőlőről melyik játéknak jut eszetekbe? Játsszuk el! Kör alakban felállunk, kiolvassuk ki lesz a csősz.

Kiskertemben az ürge
Rákapott a dinnyére,
Megállj ürge, megleslek,
Holnap délre megeszlek
Ice, bice, cibere,
Nekéd mondom, menj ki te!

Tamás fejére kucsmát teszünk, aki leguggol a kör közepére, és félre hajtva fejét, „elalszik”. A többiek szép lassan, aprót lépkedve, elindulnak felé. Szőlőszedést mímelve, suttogva, majd egyre erősödő hangon mondják:

Lipem, lopom a szőlőt
Elaludt az öreg csősz
Fürkös bot a kezében
Vaskalap a fejében.

Majd elkiáltják magukat: Teli a kiskosár!

Erre a csősz felriad, és valakit elkap. Akit megfogott, az lesz az új csősz.

- Pihenésképpen hallgassuk meg Petőfi Sándor versét! Itt van az ősz, itt van újra (Koncz Zsuzsa — Kertész leszek c. lemezéről).
- Most dolgozni fogunk.

1. csoport

- Ti „nyomdázni” fogtok. Anyu, apu segítségével szép formákat készítettetek krumpliból, most ki is próbálhatjátok őket. Ezekből a gyümölcsformákból sordíztok fogtok alkotni. Szeretnék ötleteket hallani, hogyan?
- Tamás: Lehet úgy, hogy ugyanazt a formát mindig más színnel nyomom.
- En: Mindig más színnel?
- Tamás: Szóval úgy, hogy piros, sárga, kék, piros, sárga, kék, amíg kifér.
- Hogyan lehetne még?
- Lilla: Én úgy gondoltam, hogy alma, körte, alma, körte.
- Robi: Vagy úgy is jó, hogy mondjuk két alma, egy szilva, két alma, egy szilva.
- Ügyesek vagytok! Hogy munkátokat megkönnyitsem, halványan két vonalat húztam nektek a rajzlapra.
- Luca, Kriszti! (Ők harmadikosok) Ti szőlőfürtöt készítettetek a kör alakú nyomdával. Nézzetek a képre! Hogyan helyezkednek el a szőlőszemek? Hoztam nektek préselt szőlőlevelet, ha megszáradt a munkátok, a fűrthöz illeszthetitek, ragaszthatjátok.

2. csoport

- Ti terülő díszet készítettetek préselt falevelekből. Kitettem nektek sok szép különböző formájú, nagyságú, színű levelet. Ez a nagy sárga karton lesz a terítő, erre helyezzétek el! Honnan indítjátok a terülő díszet? (Középről, minden irányban.) Csak akkor kezdjétek a ragasztást, ha minden levelet elhelyeztetek, s a csoport jóváhagyta azt!

3. csoport

(Nagy méretű fehér kartonlapra megrajzoltam előre a fa kontúrját.)

- Ti levélnyomatot készítettetek. Megrajzoltam nektek egy nagy törzset, varázsoljatok belőle egy őszi színeiben pompázó fát!
- Milyen színeket fogtok használni?
- Ildikó: Piros, sárga, barna..., azért zöldet is.
- Mit javasolsz a pártásaidnak, hogy szépen sikerüljön a lenyomat?
- Petra: Sűrű festékekkel kell a levélnek ezt az oldalát bekenni. (Az erezett felére mutat.) A különböző színeket össze lehet futtatni.
- Úgy dolgozzatok, hogy mindenki jól hozzáférhessen a kartonhoz!

4. csoport (harmadikosok csoportja)

- Ez a csoport „futó” sündisznót készít. (Felmutatom az elkészítendő munkadarabot.)...
- Hogyan készítenéd el?
Zoli: Először a narancssárga kartonon körberajzolom az alaklemez, aztán kivágom. Utána megrajzolom a feketére a tüskéit, a lábát, és azt is kivágom.
Peti: Aztán összeszerelem, és megrajzolom a szemét és az orrát.
- Ahhoz, hogy a Milton-kapcsot át tudd dugni a kartonon, először az olló hegyével át kell lyukasztani. Ha ide értek a munkátokban, szóljatok, segítünk!

1.



2.



4.



- Van-e valakinek kérdése? Lássatok neki!
- Amíg dolgoztok, meghallgatjuk magnóról Petra felvételét, melyet az édesanyja segítségével készített. Halász Jutka énekel szép őszi megzenésített verseket. Közben én a csoportok között sétálok, tanácsokat adok, segítséget nyújtok. A szülők kíváncsian figyelik alkotó gyermeküket.
- Fejezzétek be a munkát! Mutassuk meg egymásnak!
Kiteszem a munkadarabokat a táblára. Minden csoport, alkotás elnyeri a többiek tetszését.
- Befejezésül mondjuk el közösen *Csukás István Dalocska* című versét! (A szülőkkel szembe fordulva, mozgással kísérjük.)

Csengő szól: gingalló,
röppenj már, pillangó!
Pillangó messze jár,
volt — nincs nyár, vége már.

Züm — züm — züm, züg a szél,
táncol a falevél,
züm — züm — züm, ez a szél!
Egy reggel itt a tél.

- Ügyesek, fegyelmezettek voltatok a mai foglalkozáson is, mindenki dicséretet érdemel. Csitlaggal jutalmazom gyűjtőmunkájáért Petrát, Ildikót, Nikit, Annamáriát, és verstanulását Edinát, Tomit, Lucát, Krisztit. Munkáitokat kitesszük a faliújságra. Szüleiteket megkérjük, a folyosón várjanak meg benneteket, amíg rendbe tesszük a termünket.

*

A tanév során még több alkalommal látogatnak el a szülők hozzánk, közénk. Februárban, a télkergető népszokásokból és farsangi versekből, dalokból összeállított műsorunkat nézik meg, majd együtt szervezzük és bonyolítjuk le a csoportmulatságot. Márciusban egy tanulmányi foglalkozásra hívjuk meg őket. Ősszel, a szabadidős tevékenységek során, tanulmányi munka közben figyelhetik meg csoportunkat, s benne egyre okosodó, ügyesedő gyermeküket. Május elején pedig műsorral és ajándékkal lepjük meg az édesanyákat.

Végül néhány gondolat:

Ha a szülőt gyermeke nevelésében partnernek tekintjük, s lehetővé tesszük számára, hogy munkánkát megismerje, jobb lesz a hozzáállása, a nevelő iránti bizalma megnő. Nyugodtan dolgozik, mert tudja, gyermeke jól érzi magát, hasznosan tölti délutánjait. S azt sem veszi zokon, mikor kislánya azzal fogadja: — Szia, anyu! Marika néni vetit. Ugye, még végignézhetem?

Megátkozott nemzedék (ünnepi forgatókönyv)

Az alábbi irodalmi összeállítás 1989. október 23-án, a mátészalkai művelődési központ színháztermében hangzott el — az MDF városi szervezete által rendezett emlékműsor keretében.

Színpad mozgás (szöveg)

A függöny széthúzásának pillanatában a színpad üres. A báltérben nagy alakú nemzetiszínű zászló van kifeszítve, közepén a címer helye kivágva. Előtte — oltárszerű emelvényen — 15—20 gyertya.

A függöny széthúzásával egyidejűleg magnetofonról fölhangzik

Szabadnak születünk: az utca nevelt.
Senki nem vigyázott ránk.
A betonházak között nem várnak csodák
— így lettünk mi megátkozott nemzedék!

Soha nem láthattál könnyet a szemünkben.
Ha volt is — észre sem vetted.
Ha féltünk, egymástól vártunk biztatást.
Így lettünk mi megátkozott nemzedék!

Szabadnak születünk, az utca nevelt..
Senki nem vigyázott ránk.
A betonházak között nem várnak csodák.
— így lettünk mi megátkozott nemzedék!

A szereplők a dal szöveges részének felhangzásakor (különböző pontokról és más-más időben elindulva) jelennek meg a színpadon. Megállnak a zászló előtt. Egyikük meggyújtja a gyertyát. Valamennyien lehajítják fejüket: emlékeznek...

A szereplők a közönséggel szemben térdre ereszkednek — kivéve az első szövegmondót. (A szereplőket a továbbiakban számokkal jelölöm. Akik elmondták szövegüket, állva maradnak.)

1. Hová tűntél méh-zümmögésű gyermekkor
napfény
hullám-csobogás
mind megszöktetek
lepkék akik illatos rést hasítottak
a sugaras levegőbe
a szem is alig tudott utólélni benneteket
kövek akik nem ütöttek senkit
madarak akik nem szállottak hullák szemére
almák csorduló pirosa
éretlen egres fanyar zöldje
sár amely körülölelte a bokát és simogatta és csókolta
nyári utcák szállongó pora
hová tűntetek?

Zene (világítás)

balványkék színpadi fény

a Pokolgép együttes: Megátkozott nemzedék című dalának első 3 strófája:

A színpad elsötétül

Vangelis: A vadak ünnepe (részlet)

A zene a szöveg alatt lassan elmosódik.

Fokozatosan erősödő sárga fény

2. végtelenné öregbíti a percekét
 órákat nappalokat éjjeleket a kín: itt élsz
 — hát élsz-e mondd —
 felsőbbrendű szögesdrótok között
 az őrtornyokból felsőbbrendű gépfegyverek
 vigyázzák lépteid
 és felsőbbrendű véredek vicsoorítják rád inyüket
4. neved nincs
 tárgy vagy csupán
 karodon a leltári szám
 tárgy vagy
 csikos huzattal
 beszélni tudsz ugyan de nem tanácsos
 és nem tanácsos hallgatni sem
5. és nem tanácsos aludni és nem tanácsos virrasztani
4. és nem tanácsos enni és nem tanácsos éhezni
5. nem tanácsos robotolni nem tanácsos
 kibújni a munka alól
4. nem tanácsos betegnek lenni
5. nem tanácsos egészségesnek lenni
4. nem tanácsos járni
5. nem tanácsos helyben ülni
4. nem tanácsos megszökni
 nem tanácsos maradni
5. nem tanácsos túrni nem tanácsos lázadni
4. nem tanácsos gondolkodni sirni nevetni
5. nem tanácsos meglátni társad cafatokban lógó húsát
4. nem tanácsos sajnálni akit élve eltemettek
5. nem tanácsos sajnálni akit élve megégettek
4. nem tanácsos részt venni
5. nem tanácsos közömbösnek maradni
4. nem tanácsos élni
5. nem tanácsos meghalni

Vörös fény

6. Sínek hasítanak sivitva országok vérző húsába
 mint fába a fűrész
 vonító vonatok vonszolják vérző testemet
 vérző testünket
 országok vérző testén át
7. százötven senki akit vár a csattogó fogú ismeretlen
 százötven tikkadt torok
 százötven kiszáradt gyomor
 százötven örüllté borzolt idegrendszer
 százötven szomjas tüdő mely öklendezi a rab levegőt
 százötven elszalasztott hát
 amelyre sziszegve vár a korbács
 százötven eltompult tarkó
 amelynek kibányászták már az ólmot
 százötven fogoly féreg akit egy csizma eltapos
 százötven fogoly féreg
 és százezer
 és millió
 millió
 (A szöveget ketten mondják, szakaszonként visszhangszerűen ismét-
 lődnek a gondolatok.)
8. Mennyből az angyal, menj sietve
 Az üszkös, fagyott Budapestre,
6. Menj sietve az üszkös fagyott Budapestre!
8. Oda, ahol az orosz tankok
 Között hallgatnak a harangok.
6. Ahol az orosz tankok között hallgatnak a harangok.

Halk zene (Vangelis) fo-
 kozatosan felerősödik
 15—20 s-ig csak zene,
 utána lehalkul, s a verset
 aláfesti
 kék színvadi fény

8. Ahol nem csillog a karácsony,
Nincsen aranydió a fákon,
6. Nem csillog a karácsony, nincsen aranydió a fákon.
8. Nincs más, csak fagy, didergés, éhség.
6. Fagy, didergés, éhség.
8. Mondd el nekik úgy, hogy megértsék.
6. Mondd el, hogy megértsék!
8. Szólj hangosan az éjszakából:
6. Szólj hangosan az éjszakából!
8. Angyal, vigyél hirt a csodáról.
6. Vigyél hirt a csodáról!
8. Mondd el, mert ez a világ csodája:
6. Ez a világ csodája.
8. Egy szegény nép karácsonyfája
A csendes éjben égni kezdett —
És sokan vetnek most keresztet.
6. Égni kezdett — és sokan vetnek most keresztet.
8. Földrészek népe nézi, nézi,
Egyik érti, másik nem érti.
6. Egyik érti, másik nem érti.
8. Fejük csóválják, sok ez soknak.
Imádkoznak vagy iszonyodnak.
6. Imádkoznak vagy iszonyodnak.
8. Mert más lóg a fán, nem cukorkák:
Népek Krisztusa, Magyarország.
6. Mert ez nagyon furcsa karácsony:
A magyar nép lóg most a fákon.

A zene ismét fokozatosan erősödik, majd néhány másodperc múlva teljesen lehallul.

9. Elrcjezik a lélek.
Megfélemlített népek hallgatnak így,
s örült halottjaikkal a kutak.
Szájamba víz ömlik,
Arcomra moszat tapad.
Nincs szavam.
Hallgatok a fulladásig.
Fel se ismernéd puffadt arcomat.
Megfélemlített népek hallgatnak így,
s örült halottjaikkal a kutak.

*Zene: József Attila: Ker-
tész leszek c. verse, Koncz
Zsuzsa előadásában. (Rész-
let)*

A 10. számú versmondó kivételével mindenki feláll, két kört alakítanak körül, s a két kör a zene ritmusára ellentétes irányú mozgást végez. A zene végén a külső kör szétnyílik, a belső lág, legyen a sírjára virág. :||

10. A Mindenségből hiányzik egy csillag
— a Mindenségből hiányzik valami
A világból hiányzik a mi világunk
— a világból hiányzik valami
Az égboltról hiányzik egy sugár
— felölünk hiányzik valami
A Földről hiányzik egy talpalatnyi föld
— talpunk alól hiányzik valami.
11. Kimondhatatlan üzenetek nemzedéken át:
különös, kemény szavak,
hangtalanok,
valakihez mindig hozzáütődnek,
s az indul szótlanul
kimondatlan szavakkal szavaiban.
Valaki mindig meghallja őket.

Aki nem érti
annak a szava is
néma marad.

12. Emeld fel fejedet büszke nép!
Viselted a világ szegényét!
Emelkedj magasba kis haza,
te, az elnyomatás iszonya!
Emeld föl szivedet nemzetem:
Lángoljon a világegyetem!

*Fény: a színpad kívül-
sodík.*

10. Újra kell kezdeni mindent
— minden szót újra kimondani
Újra kezdeni minden művet és minden életet,
— kezünket mindenkinek újra odanyújtani.
Újra kezdeni mindent e világon:
megteremteni, ami nincs sehol,
de itt van mindnyájunkban mégis,
belőlünk sürgetve dalol
újra hinni, hogy eljön
valami, valamikor, valahol...

*Fokozatosan erősödő ba-
rangzúgás. A színpad las-
san elsötétül: csak a gyer-
tyák égneek.*

— Vége —

*

Az összeállításban szereplő szövegeket Szilágyi Domokos, Hervay Gizella, Márai Sándor, Jubász Ferenc és Váci Mibály írásaiból válogattam — esetenként (a színpadi kívánalmaknak megfelelően) csonkítottam, változtattam az eredeti szövegen.

DR. MAGASSY LÁSZLÓ

Szombathely

Pedagógiai program készítése az általános iskolában

Nagy horderejű változások indultak meg társadalmunkban. Ezek nemcsak igénylik, de sürgetik is az oktatás-nevelés megújítását, hatékonyabbá tételét. Jelentkeznek már erőteljesen a művelődési anyag kiválasztásának kérdései (tantervek, tankönyvek...), velük együtt szervezési, metodikai változtatások (csoportbontás, kísérletek, oktatási segédletek, differenciált nevelés-oktatás...), a centrális irányítási rendszer helyett, illetve oldódásával az iskolák és iskolatípusok önállósodása (alternatív tantervek és taneszközök, szaktanácsadás szakfelügyelet helyett...), vagyis a helyi nevelési rendszerek kialakulása és erősödése. Mindezek alapjául az Oktatási Törvény szolgál, egyelőre több lehetőséget biztosítva, mint amennyivel az iskolák élni tudnak.

Az iskola pedagógiai tevékenységét, így megújítását is befolyásolják:

az országos oktatási rendszer (iskolarendszer, uralkodó ideológiai, pedagógiai alapértékrend és az egységes nemzeti műveltséganyag) és

a helyi (tanulók, szülők, az iskolával érintkező társadalmi környezet) érdekek, amelyek az iskolával szemben mint helyi igények jelentkeznek, bár a közvetlen igények nem mindig azonosak a tanulók érdekeivel.

Tanítványaink érdekében — figyelembe véve az iskolarendszerben meghatározott helyzetünket (pl. körzeti, egyházi, képességfejlesztő, gyakorló- stb. iskola) — szükség és lehetséges fokozatosan és tervszerűen bővíteni helyi oktatási-nevelési rendszerünket (délelőtti és délutáni pedagógiai munka, kötelező, fakultatív kötelező és sza-

badon választható foglalkozások, szabadidős nevelő tevékenység...), valamint átfornálni e rendszerek tartalmát. Ehhez számba kell vennünk:

- milyen legyen a serdülő, akit nevelünk?
- milyen feltételeink vannak ehhez?
- miben, hogyan, és milyen ütemben kell lépünk nevelési céljaink megközelítéséhez, feladataink eredményes teljesítéséhez?

A következőkben az első kérdésre: milyen legyen a serdülő, akit nevelünk? — próbálok meg optimális választ keresni, kiegészítve azoknak az ismeret- és tevékenységi köröknek címszerű felsorolásával, melyek a pedagógiai célok eléréséhez közelítenek. Ezek után érinteném, milyen feltételeket kell és lehet általában figyelembe venni a pedagógiai munka tervezéséhez. E kettő együttese — és persze az iskola „szubjektív” tényezői (egyéni és kollektív ambíciók, a gyerekekért és az iskoláért való felelősségérzet foka, elkötelezettségek stb.) — határozzák meg, miben, hogyan és merre lépjen a pedagógiai közösség, milyen konkrét programmal induljon neki a következő tanéveknek.

I. MILYEN LEGYEN AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁT VÉGBIZONYÍTÁVÁNNYAL ELHAGYÓ SERDÜLŐ?

1. Legyen képes a testileg, szellemileg, érzelmileg és erkölcsileg egészséges életvitellel.
 - 1.1. Legyen szellemileg fogékony, érzelmileg gazdag, erkölcsös.
 - 1.2. Legyen akaraterője és fegyelmezettsége, legyen képes a kudarcok leküzdésére.
 - 1.3. Rendelkezzen a megújulás és alkalmazkodás képességével.
2. Rendelkezzen a társas emberi léthez nélkülözhetetlen szokások és magatartásmódok ismeretével és gyakorlatával.
 - 2.1. Jellemezze a tágabb és szűkebb haza szeretete, a közösségi, a valahová tartozás érzése.
 - 2.2. Érezzen és vállaljon felelősséget önmagáért és másokért, közösségéért.
 - 2.3. Legyen határozott, de toleráns, következetes, de változásokra, változtatásokra is képes; legyen állhatatos.
 - 2.4. Tudjon a helyzethez illően viselkedni.
3. Legyen képes a társadalmi munkamegosztásba való későbbi bekapcsolódásra (továbbtanulás és munkavállalás).
 - 3.1. Rendelkezzen a korszerű társadalom- és természettudományi, esztétikai, szomatikus és technikai általános műveltség alapjaival, szilárd alapképességeivel, ezeken belül a szakmai tevékenységek alapelemeivel.
 - 3.2. Legyen tanulni vágyó és tanulni tudó.
 - 3.3. Legyen a világról és önmagáról reális képe.
 - 3.4. Tudjon rövidebb és hosszabb távra tervezni, reális mérlegelés alapján dönteni.

II. ISMERET- ÉS TEVÉKENYSÉGI KÖRÖK A NEVELÉSI CÉL ELÉRÉSÉHEZ

1. Az általános emberi személyiségvonások fejlesztése.

- 1.1. Az érzelmek fejlesztése, mélyítése, gazdagítása
 - szeretet (családtagok, társak, közösség, haza iránt), gyengédség,
 - gyűlölet a szeretettek külső és belső ellenségei iránt (személyek, elvek, bűnök, tulajdonságok iránt),
 - tisztelete az értékek, elkötelezettség.
- 1.2. Az akaraterő fejlesztése
 - céltudatosság, elhatározottság, döntési képesség.
 - kitartás, a kudarcok és akadályok leküzdésének képessége.
- 1.3. Becsületesség
 - a jó — rossz, helyes — helytelen, igaz — hamis felismerése,
 - őszinteség, a felelősség vállalása,
 - hűség elvekhez, közösségekhez, emberekhez, önmagához; állhatatosság,
 - az igaz ügy szolgálata, lelkiismeretesség.

- 1.4. *Önismeret, önfejlesztés*
 - a testi és lelki tulajdonságok, adottságok, az erények és hibák ismerete,
 - igényesség önmagával szemben, törekvés a javításra, fejlődésre,
 - öntudat, önbecsülés.
- 1.5. *A tanuláshoz való viszony*
 - a tanulás mint személyiségfejlesztés céljának ismerete, közelebbi és távolabbi célok kitűzése,
 - az alapvető szellemi és fizikai (manuális, mozgásos) tanulástechnikák ismerete, készsége,
 - szorgalom, többre való törekvés,
 - a gondolkodás és a gondolkodási műveletek képessége (megfigyelés, elemzés, osztályozás, törvény- és szabályalkotás, emlékezet, asszociáció, következtetés, kombinálás stb.),
 - alkotóképesség.
- 1.6. *Illemtudás*
 - a helyzet felismerésének, elemzésének, az ahhoz való alkalmazkodásnak a képessége,
 - az udvarias, illedelmes, de természetes viselkedés szokása (beszéd, mozgás, öltözködés stb.).

2. *A műveltségi anyag ismeret- és tevékenységi köre*

- 2.1. *Kommunikációs nevelés, képzés.*
 - 2.1.1. beszéd-, olvasás- és írástechnika,
 - szövegértés, szövegalkotás.
 - 2.1.2. metakommunikáció.
 - 2.1.3. nyelvi illem (beszédhelyzet: ki, mit, kinek, mikor mond és hogyan mondja); a mindennapi társas kapcsolatok és az alkalmi megszólalás műfajai és stílusa.
 - 2.1.4. informatikai alapismeretek.
 - 2.1.5. idegen nyelvi ismeretek.

2.2. *Társadalmi, történelmi, politikai, állampolgári nevelés*

- 2.2.1. a magyar történelem legfőbb eseményei, vonulatai,
 - a lakóhely történetének főbb eseményei.
- 2.2.2. „kis magyar néprajz” (szellemi, tárgyi); múzeumlátogatás.
- 2.2.3. társadalmi, politikai, gazdasági rendünk jellemzői (államigazgatás, politikai és társadalmi szervezetek),
 - állampolgári jogok és kötelességek; bevezetés az ügyviteli rendbe (a legfőbb hivatalok hatáskörei; ügyiratok fogalmazása, űrlapok kitöltése).
- 2.2.4. a szomszédos államok és nemzetek közelmúltjából és jelenéből a leglényegesebb ismeretek.
- 2.2.5. a materializmus és idealizmus ismérvei, a vallásokról, felekezetekről; az egyházak szerepe a történelemben, művészetekben.

2.3. *Természettudományos nevelés.*

- 2.3.1. a tudomány fejlődése, ágai, szerepe az emberiség fejlődésében.
- 2.3.2. alapvető ismeretek, összefüggések és törvények biológiából, kémiaiából, fizikából, földrajzból.
- 2.3.3. a tudományos megismerés alapjai, módszerei (a megfigyelés, anyaggyűjtés, elemzés, osztályozás, általánosítás...).

2.4. *Matematikai nevelés.*

- 2.4.1. becslések, viszonyítások, mérések (sík, tér, térfogat, idő, tömeg stb. mértékegységei).
- 2.4.2. számjegyek, viszony- és műveleti jegyek,
 - matematikai alpműveletek,
 - problémamegoldás matematikai alpműveletekkel, a problémamegoldás menete és módszerei.
- 2.4.3. sík- és térformák, geometriai ábrázolások és műveletek alapjai.
- 2.4.4. számítástechnikai alapismeretek (BASIC-nyelv, a program felhasználása és készítése).

2.5. Technikai nevelés.

- 2.5.1. a mindennapi életben szükséges technikai ismeretek és jártasságok,
 - a technikai szemlélet, látásmód megalapozása,
 - a mindennapi gyakorlatban használatos anyagok, eszközök, s használatuk módjának ismerete, készsége.
- 2.5.2. a matematikában, fizikában, kémiában, biológiában tanultak alkalmazásának alapelemei az anyagok feldolgozásában.
- 2.5.3. a manuális készségek fejlesztése.
- 2.5.4. az alapvető szakrajzok olvasása és készítése.

2.6. Esztétikai nevelés.

- 2.6.1. a szép és rút, esztétikailag értékes és értéktelen megkülönböztetése.
- 2.6.2. a szépirodalmi ismeretek és képességek alapjai,
 - irodalomtörténeti áttekintés (a legfőbb korszakoknak és legnagyobb költőink pályaképének jellemzői),
 - műfaji alapismeretek (a műnemek, műfajok jellemzői),
 - a szépirodalmi stílus jellegzetes eszközei; a gyakori versformák; lírai és epikai művek elemzésében való jártasság, az olvasás megszerettetése,
 - szemelvények szó szerinti tudása.
- 2.6.3. a zenei nevelés,
 - zenei írás-olvasás,
 - dallam — szöveg — előadás harmóniája,
 - a zenei — énekes műfajok, stílusok legjellemzőbb jegyei, műelemzés,
 - zenetörténeti áttekintés (a legfőbb korszakoknak és a legnagyobb zeneköltők pályaképének jellemzői),
 - egy- és többszólamú (énekes és hangszeres) művek ismerete, megszólaltatása; az éneklés megszerettetése,
 - hangszerismeret,
 - hangversenylátogatás.
- 2.6.4. Képzőművészeti nevelés,
 - az ábrázolási technikák ismerete, jártasság az alapvető technikákban,
 - építészeti, képzőművészeti alkotások elemzésében való jártasság,
 - művészettörténeti áttekintés (a legfőbb korszakoknak és a legnagyobb művészek pályaképének jellemzői),
 - műemlékek, műkincsek, tárlatok látogatása,
 - iparművészeti formatervezés; a manuális készség fejlesztése.
- 2.6.5. Dramatizációs nevelés,
 - színháziismeret, a színháztörténet áttekintése (a legfőbb korszakoknak, a legnagyobb drámaköltők és színművészek pályaképének jellemzői),
 - dramatizáció, a drámai műfajok jellemzői,
 - a színjátás alapelemeiben való jártasság, vers- és prózamondás,
 - a bábjáték típusai; a bábkészítés, bábmozgatás technikája,
 - a bábjáték dramaturgiájának alapelemei; bábjáték készítése és előadása,
 - színházi és bábelőadás látogatása.
- 2.6.6. Mozgásművészeti nevelés,
 - a testtartás, a harmonikus mozgás fejlesztése, esztétikuma,
 - a táncfajták (balett, néptánc, népi játék, társas tánc...) jellemzői,
 - ... alaplépéseinek, egyszerűbb kombinációinak ismerete és gyakorlata,
 - a művészi torna alapjainak ismerete és gyakorlata,
 - a pantomim alapjainak ismerete,
 - táncház, tánc-, művészi torna- és pantomimbemutató látogatása.

2.7. Szomatikus nevelés.

- a mozgás-, játék- és sportműveltség fejlesztése,
- az alapvető fizikai képességek, teherbíró képesség, edzettség fejlesztése,
- az igény kialakítása a szellemi-fizikai harmónia biztosítására,
- az egészséges életmód alapkövetelményeinek ismerete és gyakorlata (helyes táplálkozás, öltözködés, napirend stb.),
- a személyi és környezeti higiénia való nevelés,
- az elsősegélynyújtás alapelemei.

A fentiek természetesen mindenkor a tanulók értelmi-érzelmi-fizikai fejlettségének függvényében értendők, ha évfolyamokra próbáljuk bontani, ill. a norma a tizenéves serdülő szintjére értendő. Az ismeret- és tevékenységi körök konkretizálása, évfolyamonkénti meghatározása, a nevelési-képzési tevékenységekhez a művelődési anyag kiválasztása — a tanterv és az érvényben levő vagy beszerezhető tankönyvek, segédletek figyelembevételével — a szakmai munkaközösségek feladata.

III. AZ ISKOLA SZEMÉLYI, TÁRGYI ÉS DOLOGI FELTÉTELEI A NEVELÉSI-KÉPZÉSI CÉL ELÉRÉSÉHEZ

1. Személyi feltételek.

- 1.1. a nevelők iskolai végzettsége, pedagógiai szakképzettsége.
- 1.2. a nevelők egyéb, a pedagógiai munkában mobilizálható ismeretei, gyakorlata (nyelvtudás, bábozás, színjátszás, népi vagy társastánc, elsősegélynyújtás, KRESZ, szabás-varrás, sütés-főzés, kertészkedés, barkácsolás, modellezés stb.).
- 1.3. a nevelők pedagógiai gyakorlottsága (beosztások és szolgálati évek).
- 1.4. a szakmai munkaközösségek belső pedagógiai munkája és az iskola egészére hatása.
- 1.5. az iskola vezetésének rendszere és módszere.
- 1.6. eddigi eredmények, sikeres teljesítmények dokumentumai (állami és társadalmi kitüntetések, megjelent publikációk, nyilvános szakmai előadások, kiállításokon való részvétel, pályamunkák stb.).
- 1.7. az iskola nem pedagógus dolgozói (szakmunkások, adminisztrátorok, takarítók stb.).
- 1.8. az iskola háttérintézményei (munkáltató, patronáló, iskolatanács, -szék, szülői munkaközösség stb.) és egyéb kapcsolatai (testvériskola, tagiskola, óvoda, középiskola stb.).

2. Tárgyi-dologi feltételek

- 2.1. az iskolaépület (termek, kiegészítő helyiségek, kert stb.).
- 2.2. gazdasági, pénzügyi helyzet (a gazdálkodás módja és e gazdálkodást biztosító költségvetés összege, egyéb bevételi források és felhasználási lehetőségek stb.).
- 2.3. az iskola eszközellátottsága, felszerelése.

3. Forintértékben aligba kifejezhető tényezők, amelyek azonban nem hagyhatók figyelmen kívül a tervezésben

- 3.1. az iskola múltja, kivivott helye a város- vagy környékbeli iskolák között, „hírneve”.
- 3.2. az iskola arculatát meghatározó hagyományai.
- 3.3. a pedagógusok és a tanulók iskolához való viszonyát meghatározó vagy befolyásoló tényezők (légkör, sport- és kulturális tevékenység, szabadidős programok stb.), a szülők viszonya az iskola pedagógiai munkájához.

4. A gyorsabb, eredményesebb előrehaladást jelező személyi, tárgyi és dologi tényezők.

- 4.1. az országos vagy helyi megkötöttségek (tanterv, tankönyv, tanulólétszám stb.).
- 4.2. a szaktárgyi, pedagógiai ismeretek, képességek elmaradása a megkívánttól, a külső és a belső motiváció gyengesége.
- 4.3. a személyi állomány hiánya (szaktanár, kisegítő személyzet hiánya stb.).
- 4.4. az iskolában folyó pedagógiai munka szervezethez (vezetés, munkaközösségek, stílus, egységesség stb.) gyengesége, hibái.
- 4.5. a tárgyi-dologi feltételek elégtelensége, behatároltsága.

*

A fentiek számbavétele, elemzése, reális mérlegelése elmélyült és közös munkát igényel, de csak így biztosíthat kellő fedezetet az iskola három-öt éves pedagógiai programjához — a siker reményében.

Motiváló hatás a beszélgetés módszerében

Primer és szekunder motiváció

A beszélgetés módszere *gondolkodást, tevékenységet, motiváló* hatást, pszichés mozgatóerőt biztosít a tanulók számára. A tanítók és a tanárok ezt a beszélgetés-típust egy-egy jelentősebb feladat előtt alkalmazzák. Szándékuk a *belső indítékek* — az érdeklődés, a kíváncsiság, a figyelemkoncentráció létrehozása. Ezek a *primer motivációk* belső feszültséget, lelki hajtóerőt teremtenek a gondolkodás és a tevékenység megkezdéséhez és végrehajtásához. A *szekunder motiváció* a beszélgetés *külső* indítékait jelenti. A feladat, a probléma helyes végiggondolása vagy megoldása után a pedagógus néhány szóval dicsér, elismer, jutalmaz. Erre a gyerekek legtöbbször meta-kommunikációval — mosollyal, pedagógusra függesztett szemmel, felehajtással, elpirulással — válaszolnak. Van, amikor a jó teljesítmény utáni elismerést a kitörő öröm fogadja, s a diákok feszültsége egy-egy felkiáltással, levegőbe ugrással, a társ felé fordulással vezetődik le.

A *másodlagos motiváció* megnyilvánul a *versenyben* és a versengésben is. A tanuló megkérdézheti a pedagógust a verseny állásáról, s ilyen esetben a nevelő össze-méri és közli a teljesítményeket. E tevékenységgel további erőfeszítésre motivál. A tanár és diák közösen is elvégezheti az értékelést. Egy harmadik variáció szerint az elvégzett feladatokat tanítványaink egyenként ismertetik, s a többiek elismerő vagy bíráló észrevételeket fűznek hozzá. Van, amikor a verseny eredményét heves *vita* kíséri. Ilyenkor a nevelő arra ügyeljen, hogy a heves megbeszélés, a vélemények kemény összecsapása ne fajuljon veszekedéssé.

Kutatások igazolják, hogy a *büntetéstől való félelem* a feladatmegoldásban elő-idézhet külső hajtóerőt. A tanítók és a tanárok külső jelekből láthatják, hogy szorgalmasan dolgozik a gyerek a feladatok végrehajtásán, de a jó végrehajtást nem kíséri felszabadult öröm. A teljesítés és a helyeslő értékelés megkönnyebbülést vált ki a tanulókból. Tanítványaink azonban szorongva végzik és teljesítik a verbalitáson nyugvó tevékenységet: közben izzadnak, a tenyerük nedves, toporognak, minden szó kimondásakor a tanárra pislantanak. A szorongást megnyugtató beszélgetéssel lehet feloldani, ilyen esetben helye van az érintésnek is (fejre, vállra tesszük a kezünket, megsimogatjuk a kisdíjakot).

Szociális indítékek

Másodlagos motivumok közé tartoznak a *szociális indítékek* is. Ilyen többek között a *példaképpel* való azonosulás. Ha a példakép tanár, a gyerekek a beszélgetésben rajongással jelzik vissza tiszteletüket és szeretetüket. Előfordulhat, hogy a másik nem iránti csodálat váltja ki a pedagógus felé fordulást. A gyerekek megnyilvánulásai-ban ilyen esetekben az elismerést kifejező szavak gyakorivá válnak. Vigyázni kell, hogy a szóbeli kapcsolatok ne váljanak hízlegéssé, teljes behódolássá, talpnyalássá.

A *tanár* elismerő szavainak elnyerése utáni vágy is külső motiváció. Az esetek nagy részében a túlzott önérvényesítés jut kifejezésre azokban a beszélgetésekben, melyekben a diákok állandóan azt kérdezik a pedagógustól, hogyan értékeli tevékenységüket, gondolkodásukat. Túlzottan elkedvetlenednek, ha nem azt a véleményt hallják

vissza a tanártól, amely elsőségüket igazolná. Sértődés kísérheti ilyen esetekben a beszélgetést, amely lehetővé teszi, hogy a tanuló elzárkózzon valamely feladat végrehajtása elől. A beszélgetés ilyen esetben indulatossá is válhatna — s a tanár nemtetszését is kiválthatná —, ha a felnőtt nem rendelkezik az érett emberre jellemző toleranciával. A tanár megértetheti, hogy a diák a kötelességei elől nem térhet ki. A külső motiváció egy másik változata, amikor egy-egy tanulóknak nagy a *felnőttektől való függőségi igénye*. Válfélben levő családok gyerekeinél fordul ez elő a leggyakrabban, vagy azokban az esetekben, amikor tanítványaink szeretet iránti igénye kielégítetlen. A beszélgetésben egyrészt a befeléfordulás, más részből a szeretet kinyilvánító tanári megnyilvánulás kicsiholása érvényesül. A tapintat, a tanulók iránti szeretet természetes kinyilvánítása jellemezheti a tanítványainkkal kialakított párbeszédünket. A *társak elismerésére* is számot tartanak növendékeink. Az empátiát olyan szintre kell emelni osztályunkban, hogy a tanulók ezt a jogos igényt megkaphassák a megbeszélésekben. A beszélgető felek reális véleménynyilvánításának, a jó teljesítmény kapcsán kinyilvánított örömmel is helyt kell adni a beszélgetésekben.

Tanulás és motiváció

Réthy Endrének írja: „A *tanulási motiváción* a tanulási tevékenységre készítő belső feszültséget értjük, mely a tanuló és az iskolai követelmények kapcsolatának rendszerében formálódik. Fejlesztésénél egyaránt figyelembe kell venni a tanuló beállítottságát, viszonyulásait, s a követelmények szabályokba tömörített, normákban tükröződő rendszerét.” A tanulás fontosságáról, módjairól, technikáiról folytatott beszélgetések kiemelkedő jelentőségűek. A tanulók egyéni viselkedése segítheti vagy gátolhatja a tanulási kedv kibontakozására vonatkozó dialógizálást. Nem egyirányú tehát a *befolyásolás*, hanem tényleges interakcióra van szükség, mely lehetővé teszi a kölcsönös elvárások módosítását. A gyerekek tanuláshoz való viszonyát „elvárásháló” alakítja ki, mert ahány csoporthoz tartoznak, annyiféle beszélgetésre kerül sor. Ezek a beszélgetések ellentmondásosak, a követelmények eltérőek, a tanulókat az *iskolai követelményekhez* igazodásban befolyásolják.

A tanulási motivációnak *három szintje* van. A *beépült (interiorizált) motiváció* jellemzői: a tanuló teljesíti a szülők, a társadalom és a saját magával szembeni követelményeket; belső tényezők irányítják a tanulást; tanítványaink meg akarják tanulni, amit feladatként kapnak. Végző cél a tanulás megszerettetése. A gyerekekkel lefolytatott beszélgetések akkor eredményesek, ha kialakul a *belső tanulási motiváció*. Ezen a szinten az iskola és a tanuló céljai szinkronba kerülnek: kíváncsiságból, érdeklődésből tanulnak növendékeink. A *külső tanulási motiváció* is beszélgetés keretében zajlik le, a tanulás csak eszköz a külsődleges cél elérésében (elismérés, negatív következmények elkerülése, védekező alkalmazkodás). A jutalom, a büntetés, a verseny értékelése megbeszélés formájában, külső tényező által befolyásolja a tanuláshoz való viszonyt.

Beszélgetés keretében is sort kell keríteni a *tanulni tudás motiválására*. Azt beszéljük meg tanítványainkkal a nevelők, hogy mitől lesz *gyakorlatias és eredményes* a tanulás. Arról is ejtenek szót, hogy a módszeres megfigyelést miként lehet elvégezni, az eszközöket-könyveket, szótárakat, térképeket stb. — hogyan célszerű felhasználni a tanulásban. A *rendszerzés eljárásai* közül a pedagógussal folytatott párbeszédben a csoportkategória-típus, a szelektálás, az átcsoportosítás egyaránt megismerhető.

Interperszonális körülmények között a *feladatmegoldás* algoritmusainak feltárását, a *tevékenységvégeztés* mozzanatait, a kapcsolatteremtés formáit sajátítják el a diákok. Ezáltal létjön az a belső feszítő erő, amely kialakítja a gyermekben a tevékeny-

ség iránti érdeklődést, a felelősségérzetet, a szándékot a jó feladatmegoldásra. A *szellemi munka*, a *tanulási technika* módszereinek átadása elsősorban verbális kapcsolatok keretei között történik. A tanulók szert tesznek a pontos kérdések megfogalmazására, az áttekintési, a memórizálási, a lexikai, az összefüggéskeresési, az interpretálási, a vitatkozási, az önellenőrzési és értékelési készségekre. A motiválásban célszerű figyelembe venni a *tanulók egyéni különbségeit*.

Zavarok következnek be a tanítás gyors tempója, a beszéd (a kommunikációs készség) hiánya, a feladatok felfogásának és megértésének nehézsége, a figyelem lazulása, a gátltság, a gondolkodás lassúsága stb. miatt. Beszélgetés keretében tisztázandók a tanulókkal: a *tanulási nehézségek*, a célszerű technikák, a tanulási feltételek (hely, idő, eszköz, előismeret, ellenőrzés). A pedagógus az osztállyal — és szükség szerint az egyes tanulóval — megtervezi a tanulási korrekciót, az eredményhez vezető egyéni tanulási módszereket. A tanító és a tanár differenciáltan — egyénre szabottan — kijelöli a feladatokat, bátorítja a feladatmegoldási próbálkozásokat, ellenőrzi és ellenőrizteti a tanulás eredményességét, motivált és eredményes tanulás esetén dicsér és elismer. A tanulás alatt biztosítandó: a tudás hasznának felismertetése, a tananyag érdekessége, a felfedezés öröme, a kíváncsiság, a kedvvel végzett munka, beállítódás az erőfeszítésekre, a korrigálás lehetősége, az önérvényesítés és az önbecsülés.

Legértékesebb motiválás a tanulóknak az *iskolához való jó viszonyukban* teljesedik ki. Kósáné—Porkolábné—Ritookné közös könyvében a következők olvashatók: „A gyermek *iskolai közérzete*, örömei és szomorúságai napjainkban nagyrészt a tanulmányi eredményességhez fűződnek. Az iskola szeretete a tanulási motivációval és a tantárgy szeretetével mutatja a legszorosabb összefüggést. Ebből következik, hogy a tanulás iránti ellenszenv, a kudarc, a pedagógus és a gyerek közömbös vagy negatív kapcsolata áttevődhet az iskolára, egyéb iskolai feladatokra is. Ha sikerül a gyerekek egész iskolai életét derűssé, érdekessé tenni, egyben egész *motivációs bázisukat* kedvező irányba befolyásoljuk.”

Miként motiválnak a munkaformák?

Más-más lesz a *tanórai beszélgetések motiváló hatása*, ha eltérő *munkaformákat* alkalmazunk. A *frontális osztálymunkában* a tanár közlései dominálnak, s csak azok a tanulók kerülnek kapcsolatba vele, akik vállalkoznak, vagy lehetőséget kapnak a szóbeli közlésre. A tanulóknak alig van lehetőségük, hogy egymáshoz közvetlenül szólhassanak. Egymás meghallgatásán keresztül tanulnak; probléma azonban, hogy a résztvevők nem mindig rendelkeznek lényeges és érdemleges mondanivalóval. Motiváltságukat gyengíti, hogy frontális osztálymunkában a szóbeli megnyilatkozások egyenlőtlenül oszlanak meg. *Csoportmunkában* a pedagógus sokoldalúan motiválja a csoporton belül a megbeszélésben résztvevőket. Lehetővé teszi az interakciókat és a szerteágazó kölcsönhatásokat, fejleszti a tanulási technika elsajátítását. Mivel mindenki számára adott a feladat megoldásába való bekapcsolódás, megteremtődik a közös ismeretszerzés. A beszélgetés irányítása és a feladatvégzés megszervezése alkalmat ad a vezető egyéniségek kiemelkedésére. A csoporton belül mindenkinek joga van a szólásra, kialakulnak a demokratizmus szabályai. A csoporttagok bátran elmondhatják véleményüket, az álláspontok kialakítása pedig követelménye ennek a munkaformának. A feladatok elvégzése során a tanulók figyelnek, érvelnek, hozzájárulnak a megoldás tervéhez és végrehajtásához. Egymástól kapott információkkal tághatják látókörüket, a megbeszélés során, keletkezett kisebb konfliktusokat azonnal megoldják.

A *páros munka* a feladatok megoldására a megbeszélést veszi igénybe. Az eredményes munka feltétele az összehangoltság és a kölcsönösség, amely érvényre jut a kérdésfeltevésben, a segítésben, a gyakorlásban, a kikérdezésben, az értékelésben. A közvetlenség és a munkaforma gazdaságossága, az egymás számára nyújtott iránymutatás és kontroll biztosítja a motiváló erőt.

Az *individualizált, önálló ismeretfeldolgozás* nem igényel interakciót, a feladatvégzés nem kötődik beszélgetéshez. Csupán a tanulói beszámolóhoz kapcsolódik dialógizálás. A tanár a visszajelzéseivel motiválja tanítványát, észrevételei erősítik az önbizalmat, bátorítást biztosítanak a további munkához.

Affektív és kognitív hatások

A *tanóra alatti beszélgetések* affektív és kognitív jellemzőit is át kell tekintennünk a tanulást motiváló hatások összefüggéseinek jobb megismerésére. A *teljesítménymotiváltságoi* a beszélgetés alatti meleg érzelmi körülmények pozitív módon befolyásolják. A pedagógus megértő és biztonságot nyújtó megnyilvánulásai az egész személyiségre kedvezően hatnak. A *jó légkör* lehetővé teszi, hogy a tanulók jelzik, ha nem értettek meg valamit, s kérdeznek is, hogy a tananyagot elsajátítsák. Létrejön a „pedagógiai jellegű kommunikáció”, amely azt jelenti, hogy a tanár és tanítványai közötti információcseré tartalmazza az eredményességhez szükséges verbális és nem verbális elemeket. A jó kommunikáció motiváló ereje növeli a teljesítményeket. Egy-egy szemöldökráncolás helytelenítést, fegyelmezést, a mosoly elismerést, bátorítást, együttérzést fejezhet ki. A beszélgetés *nem verbális megnyilatkozásai* őszinték, visszajelzik a pedagógus és növendékei kapcsolatának minőségét. *Érzelmi reakciókat* is közvetítenek a beszélgetőfelek: az egymáshoz való viszonyon kívül arra is utalnak, hogy a tanító vagy a tanár miként értékeli a tananyagot, milyen az értékítéletük. A verbális és a nem verbális kommunikáció *közötti összefüggés* tartalmazhat ismétlést, ellentmondást, helyettesítést, kiegészítést, hangsúlyozást, viszonyítást, szabályozást. A beszélgetésben nagy szerepet játszik a pedagógus és a gyerek közötti *szemkontaktus*. A gyakori tekintetváltás a beszélgetést élénkíti, kedvezően hat a nevelő és tanuló közös munkájára.

A *nem verbális kommunikáció* tudatossá és személyessé teszi a beszélgetést, fokozza a tanulás motiváltságát, visszakapcsolásra ad lehetőséget a tanulók figyelméről, beállítódásáról, érdeklődéséről, törekvéséről, a tantárgyakhoz való viszonyáról, a tananyag megértéséről. Réthy Endréné a tanórai motiválásra a következő *eljárásmódokat ajánlja*: — gyakori szerepeltetés, egyenletes terhelés, biztonságos munkavégzés, sikerhez juttatás, fejlesztő feladatadás, lehetőség az önkifejezésre, személyre irányuló figyelem, teljesítménynövelés, a hiányok korrigálása. Mindezek együtt — és külön-külön is — „nagyon fontosak a tanulóknál levő görcsök feloldására, az egyéni tempó meghagyására, a bizalom erősítésére, a túlzott követelmények és türelmetlenség elkerülésére.”.

Beszélgetés konfliktushelyzetben

Minden *feltétel közül a legfontosabb* az aktív hallgatás. Thomas Gordon erről így ír: „Azt érezteti a pedagógus a diákokkal, hogy gondolataikat és érzéseiket tisztán tartják, megértik és elfogadják. Elősegíti a beszélgetés folytatását. Feloldja a feszítő érzéseket, és katartikus megkönnyebbülést hoz. Segíti a diákokat, hogy termé-

szeteseknek és emberinek fogadják el érzéseiket." Erőltettség nélkül arra készíti a módszervariáns a tanulókat, hogy higgyenek és hallgassanak a pedagógusra. Arra döbbsenti rá őket, hogy közvetlen kapcsolat és kölcsönös tisztelet elmélyültté és érzelmgazdaggá teszi a megbeszéléseket. A megértés és törődés a beszélgetések humán jegyeit erősítik.

Strukturális szempontból a konfliktusmegoldás *vereségmentes* módja *hat lépésből áll. A konfliktus meghatározása* olyan jelentős kérdése a konfliktusmegoldó megbeszélésnek, amely „félutat jelent a megoldás felé”. A diákoknak meg kell érteniük, hogy nem akarja a pedagógus manipulálni a konfliktuskezelést, hanem új módszert vezet be, mely demokratikus, s a konfliktusok nyílt, reális, racionális feltárásán nyugszik. Ezért vegyék komolyan a konfliktust, s célra törő énközlésekben, tömören fogalmazzák meg *teljesítetlen igényüket*, de a megoldásra ebben a szakaszban ne adjanak javaslatot. Az aktív hallgatást alkalmazva, őszinteséget és tárgyilagosságot kérve lehet minden említésre méltó igényt felszínre hozni. A pedagógus olyan konfliktusok meghatároztatását végzetteti el, mely ténylegesen zavarja az egyes diákot vagy az osztályközösséget. *A lehetséges megoldások keresése javaslatokat* foglal magában. Ez *ötletkereséssel* jár, mely akkor lesz őszinte, ha nem értékeljük és értékeltetjük. Segítő kérdésekkel lehet ösztönözni és bátorítani növendékeinket, biztassuk őket a különleges megoldásokra is. Egyik tanulót kérjük meg, hogy tömören jegyezze fel az elhangzott ötleteket, esetleg magnetofonon rögzítsük a javaslatokat. Indoklást a hasznosságra vonatkozóan ne igényeljünk tanítványainktól. Biztassunk, de ne erőltessük a megnyilatkozásokat, különösen nem célszerű a felszólítás alkalmazása. *A megoldások értékelése* úgy kezdődhet, hogy a tanulók megállapítják, melyik megoldás tetszik, melyik nem. A listából húzzák ki azokat, amelyek valakinek nem felelnek meg. A pedagógus is fejtsse ki álláspontját a megoldásokról. A tanulók által jóváhagyott megoldások maradjanak meg a listán, de indokolják, miért vetik el az egyes ötleteket. Bizonyítékokkal, érvekkel támasszák alá, fejtsék ki gondolataikat, javaslataikat. A tanító is, a tanár is kifejtheti véleményét a neki tetsző megoldásokról, de ne vegye el az időlehetőséget a tanulóktól, s legyen kellő idő, hogy mindenki elmondhassa véleményét. *A legjobb megoldás kiválasztása (döntéshozatal)* olyan megoldások kiemelését jelenti a készített lajstromból, amelyek egyértelműek, *mindenki által elfogadottak*. Az egyetértést és elemzést ne szavaztassuk meg, mert ez győztesekre és vesztesekre választja szét az osztályt. A vesztes nem szándékozik a megoldást végrehajtani. A közös *meg egyezés* elérése a cél, s legalább a kipróbálással értsen mindenki egyet. A pedagógus a megbeszéléseken győződjön meg arról, hogy az egyetértés hogyan realizálódik.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Thomas GORDON: T. E. T. A tanári hatékonyság fejlesztése. Gondolat Kiadó, Bp., 1989.
- [2] Réthy Endréné: A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése. Akadémiai Kiadó, Bp., 1988.
- [3] Kósáné Ormai Vera—Porkolábné Balogh K.—Ritók P.-né: Neveléslélektani vizsgálatok. Tankönyvkiadó, Bp., 1984.

TANTERVEINK NYOMÁBAN

HEGEDŰS KATALIN

Tótkomlós

Angol nyelvtanfolyam kisiskolásoknak

V. rész

A 41—46. ÓRA ANYAGA ÉS MÓDSZERES LEÍRÁSA

Ready? Steady! Go! Test-papers for Children

Megtanítandó ismeretelemek:

Verses szöveg:

A B C D E F G H I J K L M N

O P Q R S T U V W X Y Z

Oh, don't you see?

Now I can say my ABC.

Beszéltető, cselekedtető gyakorlatok:

1. Go to the door and open it, please.

window

bag

box

cupboard

book

pencil-case

Thank you. Close it, please.

2. forty, forty-one, forty-two, forty-three, forty-four, forty-five, forty-six, forty-seven, forty-eight, forty-nine, fifty.

3. I am

You are

He is

She is

It is

We are

You are

They are

watching

TV.

a bird.

a thief.

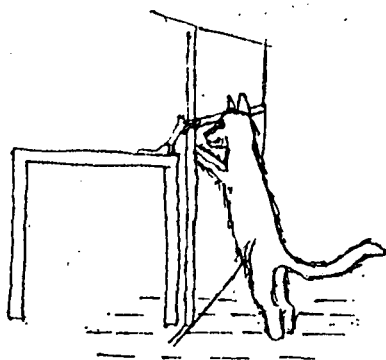
the fox.

my friend.

the mouse.

the wood.

the river.



4. I am

You are

He is

She is

It is

We are

You are

They are

playing

singing

learning

reading

teaching

writing

in the classroom.

in the room.

in the park.

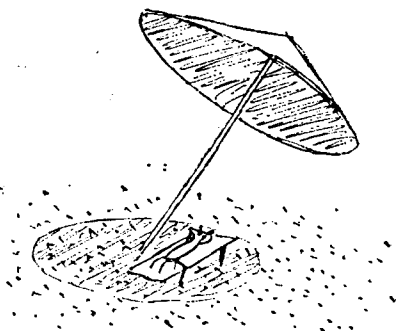
in the street.

under the tree.

5. Don't break the jug.
 plate.
 dish.
 fish-bowl.
 glass.
 jam-jar.
 window.
 vase.
 cup.
 mug.
 bottle.



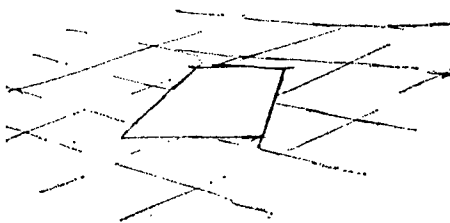
6. I am in the house.
 You are sitting in the kitchen.
 He is standing in the canteen.
 She is sleeping in the yard.
 It is working in the garden.
 We are dancing in the field.
 You are waiting in the boat.
 They are jumping under the umbrella.
 in the cupboard.



Olvasmányanyag:

1. This is a teacher.
 This is a schoolboy.
 This is not a desk, this is a blackboard.
 This is not a teacher, this is a schoolboy.
 Is this a bag? Yes, it is.
 Is this a pen? No, it isn't.
 This is a pencil, and that is a pen.
 The book is on the desk.
 The exercise-book is in the bag.

2. There is a teacher in the classroom.
 There is a blackboard on the wall.
 There is a piece of paper on the floor.
 There is a piece of chalk in the box.
 Where is the pencil?
 It is in the pencil-case.
 Where is the pen?
 It is in the pencil-case, too.



3. I am a woman.

You are a teacher.

He is a man.

She is a schoolgirl.

It is an exercise-book.

We are men.

You are women.

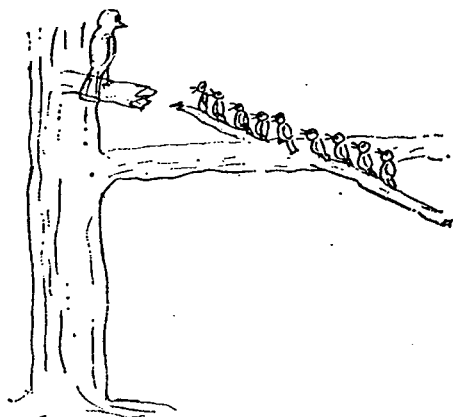
They are children.

4. What is the teacher doing in the classroom?

She is teaching. (He is teaching.)

What are the children doing in the classroom?

They are singing.



*

41. óra

A számok sorozatának fokozatos megismerése után valószínűleg sok gyermek követeli majd a betűk sorozatának bemutatását is. Ezt a természetes igényt próbáljuk kielégíteni a dal tanulásával. A dal maga szintén ismerős a gyermekek számára, ezért könnyen megtanulható.

Írjuk a szöveget a táblára, gyakoroljuk a kiejtést többször is. Gyakorolhatjuk dallammal, dallam nélkül egyaránt.

Elevenítsük fel egyik régebbi cselekedtető gyakorlatunkat!

Go to the door. Go to the window.

Kapcsoljunk új elemet a mondatba! Menj az ajtóhoz, és nyisd ki kérélek! Csukd be, légy szíves! Köszönöm.

A mondatsorozatban csak a door elem cserélődik (window, bag, box, book, cupboard door, pencil-case).

A gyakorlatot könnyen és szívesen végzik a gyermekek. A tanári utasítást végrehajtják, majd szívesen adnak ők maguk utasítást társaiknak.

A „Thank you. Close it, please.” mondatokat gyakorlás közben is táblára írhatjuk, hogy könnyebbé tegyük a gyermekek munkáját.

Gyakorlás után írjuk az ésszerűen lerövidített mondatokat a füzetbe a cselekedtető gyakorlatok 1. pontja szerint.

Gyakoroljuk a leolvasást a füzetből is!

Egy új cselekvéssort játsszunk le! Legyen az egyik gyerek a macska, a másik az egér. Az egér húzódjon fedezékbe, a macska álljon lesbe, tartsák szemmel egymást. Egyszerű a cselekvés leolvasása: A macska figyeli az egeret. Az egér figyeli a macskát. Mondjuk ezt angolul: The cat is watching the mouse. The mouse is watching the cat. Hangoztassuk a mondatokat közösen!

Szólaljon meg a macska is: I am watching the mouse. Az egér is: I am watching the cat.

Többen is végrehajthatják ezt a cselekvést. Ragozzuk el az igealakot!

Írjuk a ragozási sor első két oszlopát a táblára, a cselekedtető gyakorlat 3. táblázatából.

Gyűjtsük össze, mit érdekes és izgalmas megfigyelni! (A harmadik oszlop főneveit.) Váltakozhat a névelő, beiktathatjuk a birtokos névmás valamelyik alakját is.

Alkossunk szóban eldöntendő kérdéseket is! A tanár által kimondott mondatokat a tanulók ismételjék! Mutassuk be a rövid válasz lehetőségeit. Gyakoroljuk az igenlő válaszokat! Írjuk a lehetőségeket a táblára, hogy könnyebb legyen a válaszadás. Yes, you are. Yes, I am. Yes, he is. Yes, she is. Yes, you are. Yes, we are. Yes, they are. Rajzoljunk egyik mondathoz illusztrációt a füzetbe!

42. óra

Húzzunk a táblára 40 vonalat kissé távol egymástól, minden negyedik vonal legyen hosszabb, számoljunk négyesével negyvenig (four, eight, twelve, sixteen, twenty, twenty-four, twenty-eight, thirty-two, thirty-six, forty). A nehéz számokat írjuk a vonal alá angolul!

Ismételjük a gyakorlatot többször is!

Számoljunk kettesével, ötösével, tízesével!

Folytassuk a sort 40—50-ig! Ha valaki már tudja a számsort, bemutathatja önállóan is. Nézzük meg a számok írásképét! Hangoztassuk az újakat közösen!

Írjuk az olvasmányanyag első részét táblára! Hangoztassuk a mondatokat írás közben! A tanuló csak figyeljen! Válasszák ki az ismeretlen elemet, ha van.

Hangoztassuk a mondatokat közösen! Olvassuk, fordítsuk egyénenként!

Húzzuk alá minden mondatban a főnevet! Tanuló is vállalkozhat erre.

Alkossunk minden mondatból másikat, meglévő szókincsünk alapján. 2—3 mondatonként szólítsunk más-más tanulót!

Ismételjük a gyakorlatot többször is! Figyeljük meg az utolsó mondatok szerkezetét! Emeljük ki a helyhatározót! Figyeljünk meg néhány angol mondatot! Előzetesen hangszalagra is rögzíthetjük ezeket.

The boy is reading in the classroom.

The teacher is writing on the blackboard.

The woman is singing in the street.

The dog is going to the ball.

Ha van ismeretlen elem, tisztázzuk a jelentését! Értelmezzük, hangoztassuk a mondatokat!

Állítsuk össze a táblán a ragozási sorhoz szükséges táblázat első oszlopát a beszéltető gyakorlat 4. számú táblázatához. Ismerős igéket gyűjtsünk a 2. oszlopba: playing, reading, writing, bővítsük a sort az iskolai élethez kapcsolódó igékkel: singing, learning, teaching! Keressünk a megadott elemekhez illő helyhatározókat! Ellenőrizzük, hogy mindegyik cselekvés elvégezhető-e mindegyik helyszínen! Ha a helyhatározó nem illik az igékhez, töröljük le a sorból. Állítsuk össze a táblázat harmadik oszlopát! Az elemek számát növelhetjük is. Így is 200-nál több állító mondatot rejt a táblázat. Ezek megtalálása otthon szorgalmi feladat is lehet.

E táblázat szerint mindenki minden cselekvést elvégezhet, minden megadott helyen, legfeljebb kissé szokatlan helyzetek adódnak. We are singing in the street. De minden cselekvés, minden helyszín elérhető, elképzelhető, valóságos.

Írjuk a táblázatot a füzetbe!

Gyakoroljuk a mondatok leolvasását!

Mutassuk meg a variációs lehetőségek kiszámolásának módját: Egy személyhez társítok egy cselekvést, ahhoz minden új mondatban egy másik helyhatározót. Majd ugyanehhez a személyhez másik cselekvést csatlakozok, cserélgetve a helyszíneket. Ha minden cselekvéshez minden helyszínt hozzácsatoltam, ugyanezt elvégezhetem a következő személyekre vonatkoztatva. Olvassunk, fordítsunk néhány mondatot a táblázatból!

Gyakoroljuk az új dalt! Írjuk a szövegét a táblára!

Számoljuk meg a betűket angolul! Számoljuk meg a versben található összes betűt!

Ismételjünk egy régebbi ragozási sort: az olvasmányanyag 3. táblázatát.

Írjuk a szöveget a táblára szemléltetésül. Figyeljük meg az egyes és a többes számú alakok között tapasztalható különbséget! Tisztázzuk, hogy mit jelent, ha egyes számban van egy főnév, mit jelent, ha többes számban van. Gyakoroljuk a többes számú főnevek ejtését! Hasonlítsuk össze a nyílt és a zárt „e” hang ejtését. Hangoztassuk a szópárt: man, men.

Elevenítsünk fel egy régebbi cselekedtető gyakorlatot, a táblára rajzolt veszélyes képek alapján idézzük fel a mondatokat: Don't touch the sharp knife. Don't touch the broken glass.

Adjunk új tanácsot: Don't break the glass. Don't break the jug.

Gyűjtsük össze, mit nem tanácsos eltörni. Állítsuk össze a beszéltető gyakorlat 5. számú táblázatát! Hangoztassuk a mondatokat!

Gyakorlás után írjuk be a füzetbe!

Folytassuk a képszótár rajzolását!

Hiányzó elemeink lehetnek:

January, February, March, April, May, June, July,

August, September, October, November, December,

twelve, thirteen, fourteen, fifteen, sixteen, seventeen, eighteen,

nineteen, twenty,

tale, garden, river, grass, yard, wood, nest, word, story, letter,

book, stream, row,

ill, thirsty, sleepy, old, good, hungry, happy bad,

swimming-pool, street, plate, dish, fish-bowl vase, mug, cup, bottle,

exercise-book, a piece of paper, a piece of chalk,

Sunday, Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday,

valamint az igealakok.

Tagoljuk a bedolgozandó szavakat 10—12-es csoportra, és folyamatosan rajzoljuk be!

44. óra

Jól látható módon határoljunk el egy-egy területet a tanteremben (esetleg padokkal). Adjunk az elhatárolt területeknek nevet: room, classroom, park. Küldjünk ezekbe egy-egy gyereket, akik néhány cselekvést végeznek ezeken a helyszíneken (tanul, olvas, ír!) Mondjuk el, mit látunk: John is learning in the room. Peter is reading in the park. Eve is writing in the classroom. A közösen megalkotott mondatokat hangoztassuk többször is.

Cseréljenek helyet a gyerekek! Végezzék ugyanazt a cselekvést egy másik helyszínen! Peter is reading in the room. Eve is writing in the classroom. John is learning in the park.

Kevés helyszínen próbáljunk, hogy a szándékunk világossá váljon: A cselekvések helyszíne változhat.

Bővítsük a cselekvések sorát: ül, áll, alszik, ugrál, táncol, vár.

Jól összehasonlítható cselekvéseket válasszunk, közben adjunk a helyiségeknek is

más és más nevet. Rögzítsük megfigyeléseinket táblázatban! Állítsuk össze a beszélgető, cselekedtető gyakorlatok 6. számú táblázatát!

Gyakoroljuk a mondatok leolvasási lehetőségeit. 400-nál több állító mondatot tudunk alkotni.

Írjuk a táblázatot a füzetbe! A harmadik oszlop adatait csökkenthetjük is.

Ismét szólítsunk három gyermeket a helyszínekre! Adjunk neveket a helyszíneknek: garden, field, boat.

A tanár kérdezzen, az osztály feleljen:

What is Peter doing in the field?

He is working.

What is Mary doing in the boat?

She is sleeping.

What is Sue doing in the garden?

She is jumping.

Gyakoroljuk a kérdő mondatokat kórusban is!

Folytassuk a képszótár szerkesztését!

45. óra

Hangoztatás közben írjuk az olvasmányanyag 2. részét a táblára. A 3., 4. mondat ismeretlen elemeit — piece of paper, piece of chalk — mutassuk be a környezetünkben! A többi ismert elemet is meg tudjuk találni.

Olvassuk a mondatokat közösen! Értelmezzük a jelentésüket!

Húzzuk alá a szövegben a főneveket! Cseréljük ki őket! Alkossunk új mondatokat! (A „piece of paper” szerkezetet együtt iktassuk ki a mondatból, és cseréljük ki másik szóra.)

Segítsük a munkát ötletek sugalmazásával, tárgyakra mutatóval!

Írjuk a táblai szöveget a füzetbe!

Gyakoroljuk az előző órán tanult cselekvéseket elhatárolt, megnevezett helyszínekkel! A helyek elnevezését a táblára is felírhatjuk.

A tanár kérdezzen: What is Martha doing in the kitchen?

Az osztály felel — a tanuló mozgólatait leolvasva: She is dancing.

Ha a cselekvést illusztráló gyermek mozgólatai nem egyértelműek, tisztázzuk magyarral a megfelelő igealakot!

Gyakoroljuk a kérdés-feleletet párokban! A gyermekek maguk eldönthetik, hogy milyen cselekvést akarnak bemutatni. Egy kívülálló gyermek kérdez, a cselekvést végző tanuló pedig felel:

What are you doing in the kitchen?

I am reading.

Önálló variációk is alakulhatnak a korábbi ismeretek alapján.

I am reading a letter.

Olykor ellenőrizzük a mondatok magyar jelentését is!

Pihenésül énekeljük el az új dalt, majd folytassuk a munkát a képszótárban!

46. óra

Írjuk az új dal szövegét a táblára, majd a füzetbe! Mutassuk be a betűzés technikáját az angolban, egészen egyszerű szavakat betűzzünk! Jó, ha rímeknek a szavak, könnyebben megjegyezhető a betűk neve: -fox, box, -fish, dish- stb.

Tanári segítséggel betűzzünk néhány szót, csak addig, míg a gyermekek meg nem figyelik a módszert. A betűzést megtanítani különösen nehéz lenne a gyenge tanulókkal, őket nem szükséges ezzel a művelettel terhelni.

Folytassuk a cselekvésre kérdező mondatok sorát! Írjuk az olvasmányanyag 4. részének kérdő mondatait, s válaszait a táblára! Húzzuk alá a kérdő mondatokban a főneveket! Alkossunk új kérdő mondatokat szóban! Kire lennél még kíváncsi, hogy mit csinál? Érdeklődjünk:

- What is the bird doing in the nest?
- What is the thief doing in the house?
- What is the cat doing in the kitchen?
- What is the mouse doing on the shelf?
- What is the fox doing in the yard?
- What is the rabbit doing in the garden?

Hangoztassuk az így nyert mondatokat többször is, közösen is, egyénenként is! Ha maradt időnk, írásban is folytathatjuk a munkát.

Rajzoljuk a szótárunkat tovább!

Kérjük meg a gyermekeket, hogy a következő órára hozzanak játékokat: elefántot, golyót, futballt, majmot, hajót, repülőt. Más ismert nevű játékot is hozhatnak.

*

A 47—52. ÓRA ANYAGA ÉS MÓDSZERES LEÍRÁSA

Megtanítandó ismeretelemek:

Verses szöveg:

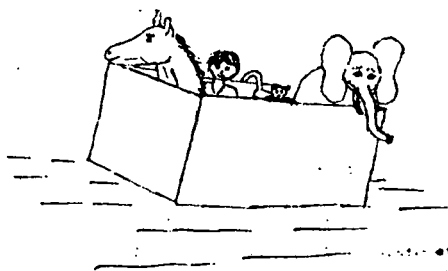
1. It's raining, it's pouring,
The old man is snoring;
He went to bed
And bumped his head
And couldn't get up in the morning.
2. If you ever, ever meet a grizzly bear,
You must never, never ask him where
He is going
For if you ever, ever dare
To stop a grizzly bear,
You will never meet another grizzly bear. (Mary Austin)



Beszéltető, cselekedtető gyakorlat:

1. This is a box.
a big box.
not an empty box.
a full box.
What is there in the box?
There is an elephant in the box.
a soldier
a doll
a marble
a car
a football
a monkey
a ship
an aeroplane
a horse

This is a toy. These are toys.
The box is not empty. The box is full of toys.



2. Give me an elephant.
 a doll.
 a marble.
 a car.
 a ship.
 an aeroplane.
3. Where is he going?
 What is he doing?
 Where are you going?
 What are you doing?
4. What am I reading?
 Where are you writing?
 is he drawing?
 is she
 is it
 are we
 are you
 are they

Olvasmányanyag:

- | | |
|-------------------------------|---------------|
| 1. What is the elephant like? | It is big. |
| the soldier | He is brave. |
| the horse | It is strong. |
| the monkey | It is clever. |

2. This is a marble. These are marbles.

This is a car. These are cars.

The birds are flying.

The eggs are in the basket.

The umbrellas are expensive.

These frogs aren't ugly.

These buttons aren't pretty.

3. The cats are climbing.

The rabbits are running.

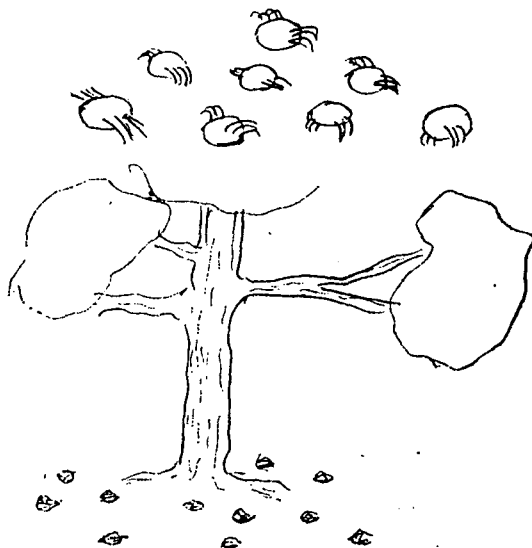
The nuts are on the ground.

The hats are cheap.

The books are in the bag.

The exercise-books are thin.

The boats are light.



4. These dishes are made of china.

These foxes are clever.

These bushes aren't green.

The men are working.

The women are writing letters.

The mice are running.

The thieves are stealing apples.



(A rajzokat ifj. Tetljk Pál készítette)

*

Készítsünk a terembe egy nagy dobozt! Vegyük el a gyermekektől a hozott játékokat! Rakjuk ezeket a dobozba! Győződjünk meg a gyermekekkel együtt, hogy tudjuk-e mindnek a nevét angolul! Ha különlegesen kedves, de ismeretlen nevű játék is akad, akkor annak a nevét is tanuljuk meg, hangoztassuk, írjuk fel a táblára! A dobozba helyezéssel egy időben mondjuk a játékok nevét angolul: This is an elephant. This is a ship. stb.

Könnyű, ismétlődő jellegű mondatokat dolgozunk fel. Ismertessük a beszélgető gyakorlat első részét, az első négy mondatot! Gyakoroljuk mindaddig, míg a tanulók önállóan nem tudják!

Folytassuk a gyakorlást a kérdő mondatokkal és a válaszokkal!

Egy tanuló kérdez, egy másik válaszol, felemelve, megmutatva a szóban forgó játékot. Az első mondatokhoz még adjunk segítséget!

Az utolsó négy mondatot gyakoroljuk közösen! Először a tanár szemléltetése, ki-mondott mondatai alapján, közösen, majd önállóan.

Írjuk a beszélgető gyakorlat első szövegét a táblára, füzetbe! Tekintve, hogy a mintaszöveg mintegy kétszáz betűt tartalmaz, a középső rész felsorolási adatait csökkenthetjük is. Kihagyhatjuk azokat a szavakat, amelyek ebben a témakörben még írásos formában előkerülhetnek: elefánt, katona, majom, ló.

Ismételjünk egy korábbi cselekedtető gyakorlatot! A beszélgető, cselekedtető gyakorlat 2. része szerint. Kérjünk két gyermeket, az egyik elkéri a tárgyakat angolul, a másik odaadja. Ismételjük többször is a gyakorlatot!

Rakjunk hét játékot az asztalra! Ismételjük a sorszámneveket hallás után!

A tanár kéri a tárgyakat, a tanuló adogatja: Give me the first one, give me the second one, give me the third one, give me the fourth one, give me the fifth one, give me the sixth one, give me the seventh one. A sorrendet össze is zavarhatjuk. A hallás utáni megértést fejlesztjük ezzel a gyakorlattal. Emlékeztetőül írjuk a sorszámneveket a táblára, ha önállóan nem megy, akkor tanári segítséggel.

Mutassuk be az első verset! Írjuk a szövegét a táblára! Értelmezzük! Vizsgáljuk meg az igealakok idejét! Figyeljük meg a vers második sorának mondatát! Nézzük meg, milyen szerkezetű a mondat, próbáljunk hasonlóakat szerkeszteni angolul. A mondatnak három eleme cserélendő: old, man, snoring.

The hungry dog is running.

The tired man is sleeping.

The sleepy woman is sitting.

The young teacher is teaching.

Gyakoroljuk a vers szövegét hallás után soronként, majd egészében! Olvassuk a verset a tábláról tanári segítséggel, majd anélkül!

Még ne írjuk le!

A terembe hozott tárgyakat rakjuk a szekrénybe! Kedves játék a mackó (teddy-bear). Kiegészíthetjük a készletet egy játékmackóval is.

Vegyük elő a dobozt! Készítsük mellé a játékokat! Mutassuk be a tárgyakat! This is a horse. This is an aeroplane. A bemutatást gyermek is végezheti. Értékeljük a teljesítményét!

Kérdezzünk: Can you see the horse? Can you see the aeroplane? A kérdésre az

osztály felel: Yes, I can. No I can't. A kérdéseket gyermek is megalkothatja. (Szin-
tén értékeljük.)

Tanuljunk új típusú kérdést! Milyen a ló? Milyen az elefánt? Mutassuk be a
kérdést angolul! What is the elephant like? Írjuk a kérdést a táblára! Húzzuk alá
a cserélhető elemet: *elephant*. Alkossunk új és új kérdéseket!

Állítsuk össze az olvasmányanyag 1. részének kérdéssorát! Ha a kérdésalkotás
jól megy, egy tanuló jöjjön a készlethez, és kérdezzen angolul! A kérdésekre a tanár
felel. A válaszmondatokat ismételjük közösen.

Gyakorlás után írjuk a válaszokat is a táblára!

Másoljuk be a szöveget a füzetbe!

Gyakoroljuk az olvasást a füzetből is!

Gyakorlás után folyamatos hangoztatással írjuk az első verset a táblára! Gyako-
roljuk a szöveget közösen a táblai szöveg alapján.

Próbáljuk a szöveg segítsége nélkül is elmondani.

Írjuk be a füzetbe!

Pótoljuk a képszótár hiányzó elemeit!

49. óra

Válasszunk a teremből néhány ismert tárgyat! Alkossunk egyes és többes számú
mondatokat szóban! Mutassuk be a mondatpárt:

This is a boy. These are boys.

This is a window. These are windows.

This is a door. These are doors.

Egy mondatpárt írunk a táblára, húzzuk alá a cserélhető elemeit! (a főneveket).
A tanár egyes számban mondott mondatait ismételve meg az osztály többes
számban.

This is a blackboard. These are blackboards.

This is a pen. These are pens.

This is a pencil. These are pencils.

(This is a girl. This is a rubber. This is a ruler.) Törekedjünk olyan szavak
választására, amelyek magánhangzóra vagy zöngés mássalhangzóra végződnek, han-
goztassuk a többes szám szövégi „z” hangját!

Írjuk az olvasmányanyag 2. részét a táblára! Hangoztassuk a mondatokat ango-
lul! A tanulók ismételjék a hallott alakokat! Válasszuk ki a meg nem értett monda-
tokat! Valószínű, a három melléknévhez szükséges magyarázat (expensive, ugly,
pretty). Értelmezzük a melléneveket! Találjunk hozzájuk illő tárgyakat a környeze-
tünkben!

Hangoztassuk a mondatokat lassan, gyorsan tanulónként!

Értelmezés után írjuk a füzetbe!

Próbáljuk lefordítani a szöveget!

Ismertessük a második vers szövegét! Rajzoljunk szürke medvét a táblára!

Figyeljük meg a vers mondatait a beszélő szándéka szerint! Gyakoroljuk a szö-
vegmondást állás után! Alakítsuk át a versben szereplő két kérdést ténylegesen kér-
dő mondatná! Szólítsuk meg a medvét: Hová mész? Mit csinálsz? Írjuk fel a kérdő
mondatokat angolul a táblára! A cselekedtető gyakorlat 3. szövegét.

Figyeljük meg a mondatokban rejlő szabályosságot! Biztonság kedvéért beszél-
jünk arról, hogy mire jó a mondatban a kérdőszó!

Készítsünk új táblázatot kérdő mondatokra! Bővül a személyek köre. Állítsuk össze a beszéltető gyakorlat 4. pontjának táblázatát!

Gyakoroljuk a kérdésalkotást szóban! Ügyeljünk a helyes hangjejtésre!

A tehetségesebbek önállóan is alkothatnak kérdéseket.

Tegyünk kísérletet a válaszadásra is!

Kérdezzünk, feleljünk párokban a táblázat alapján. A válaszadáshoz még jelentős nevelői segítség kell.

50. óra

Írjuk az olvasmányanyag 3. részét a táblára! Értelmezzük az ismeretlennek vélt kifejezéseket! Hangoztassuk a mondatokat a gyermekekkel közösen.

Egy-egy mondathoz illusztráció is készülhet munka közben a táblára.

Húzzuk alá a szöveg többes számú főneveit! Ezek a cserélhető elemek jelen esetben. Szerkesszünk új mondatokat a főnevek cseréjével!

The boys are climbing trees.

The girls are running.

The apples are on the ground.

The dolls are cheap.

The pens are in the bag.

The bags are thin.

The balls are light.

Figyeljük meg a többes számú végződés különböző ejtését! A szóvégi „sz” és „z” hangokat. Hangoztassuk a mondatokat!

Írjuk az eredeti szöveget a füzetbe!

Gyakoroljuk a 2. vers szövegét hallás után közösen! Értelem szerint tagoljunk és hangsúlyozzunk, ne verssorok szerint!

Írjuk a szöveget a táblára! Gyakoroljuk egyénenként, a szöveg segítségével!

Ismételjük a „Milyen?” típusú kérdő mondatokat:

What is a grizzly-bear like?

It is strong.

Tanári segítséggel kérdezzünk, feleljünk!

Írjunk egy kérdést többes számban is a táblára!

Kérdéseink az olvasmányanyag 2. és 3. részéhez kapcsolódjanak!

What are the exercise-books like?

They are thin.

A nehéz mondatokat többször is mondjuk ki!

Folytassuk a sort szóban!

What are the hats like?

They are cheap.

What are the boats like?

They are light.

What are the buttons like?

They are pretty.

Kérdezzünk tantermi tárgyakra is!

What is the bag like?

It is light.

What is the cupboard like?

It is big.

What is the ball like?

It is expensive.

51. óra

Ismételjük a 2. vers szövegét tanár után, majd emlékezetből, aki tudja!

Írjuk a táblára, füzetbe!

Gyakoroljuk egyénenként a szövegmondást!

Alakítsuk át a versben rejlő kérdéseket valódi kérdő mondatokká!

Kérdezzük a medvét!

What are you doing?

Segítsük a válaszadásban: I am going.

Where are you going?

I am going to the wood.

Írjuk a két kérdést a táblára, füzetbe! Húzzuk alá a cserélhető elemeket! going, doing. Még ne változtassuk a személyt! Meglevő ismereteink alapján alkossunk kérdő mondatokat! Próbáljuk ki, milyen variációk jöhetnek számításba!

Kérdezzünk „What are you...” kezdetű mondatokat: What are you making? What are you watching? What are you drawing? (selling, mending, carrying, buying, singing, learning, reading, teaching, writing) Vigyázzunk, nem minden igealak illik ide! (going)

Próbáljuk ki ugyanezt „Where are you...” kezdetű kérdésre!

Where are you playing? Where are you singing? (learning, reading, writing, making a box, buying a birdhouse) Vigyázzunk, lesz olyan igealak, amely tárgy nélkül nem illeszthető a mondatba!

Segítséggül írjunk néhány igealakot a táblára!

Kérdezzünk, feleljünk tanári segítséggel!

Használjuk az eddig tanult főneveket a válaszokban tárgyként és helyhatározóként. Ha új szó tanulására igény van, iktassuk be azt is a szókincsbe!

Gyakoroljuk a kérdés-feleletet tanári segítség nélkül, az eddig tanult cselekvéseket mímelve! A cselekvést eljátszó tanulót kérdezze a társa:

What are you reading? Where are you reading?

Próbálkozzanak a válasz önálló megszerkesztésével is, ha nehezen megy, akkor segítsünk!

52. óra

Írjuk az olvasmányanyag 4. részének szövegét a táblára, folyamatos hangoztatás közben! Emeljük ki az értelmezésre szoruló fogalmakat! Egy-egy mondathoz illusztrációt készíthetnek a tanulók.

Hangoztassuk a mondatokat közösen, majd egyénenként!

Emeljük ki a többes számú főneveket!

Önként vállalkozó tanulók írják a többes számú alakoknak megfelelő egyes számú alakot a táblára, a szöveg alá.

Alkossunk párosan mondatokat ezekkel a szavakkal! A tanár egyes számú mondataira az osztály tanulói többes számú mondatokkal felelnek.

(This is a dish. — These are dishes. This is a fox. — These are foxes.
This is a bush. — These are bushes. This is a woman. — These are women.
This is a man. — These are men. This is a mouse. — These are mice.
This is a thief. — These are thieves. Ki is egészíthetjük a sort:
This is a child. — These are children.) Figyeltessük meg a többes számú főne-
vek szokatlan alakját, hangzását!

Játsszunk a mondatokkal! Cseréljük ki például az alanyt az egyik mondatban:
The mice are running. Minden újonnan tanult többes számú főnévvel mondjuk el a
mondatot! Rajzoljuk fel a leghihetetlenebbeket: The dishes are running. The bushes
are running.

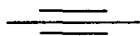
Pihentetőül olvassuk, fordítsuk a táblai szöveget!

Írjuk a 4. rész mondatait a füzetbe!

Az egyes számú főneveket is beírhatjuk.

A munka végeztével a legújabb verseket gyakorolhatjuk.

(Befejező része következik.)



DR. BENE KÁLMÁN

Szeged

A szövegváltozatok szerepe az általános iskolai verselemzésben

Nem nagyon élnek tankönyveink a versek feldolgozásakor a szövegváltozatok összevetésében rejlő lehetőségekkel, a kritikai kiadások vagy a filológiai szemlélet nyújtotta többlettel. Néhány éve már felhasználtam a Szegény Zsuzsi, a táborozáskor c. Csokonai-vers értelmezésénél az 1791-es első és az 1802-es végső szöveg közötti eltéréseket a költő népies stílusa, de mesterségbeli tudása fejlődésének is illusztrálására. (1) A következőkben egy ilyen „filológiai ihletésű” verselemzési javaslatot adnék közre. A forma nem egy verselemző óra leírása lenne, hanem a tanulóknak szánt feladatlapféle, afféle programozott verselemzés, tudáspróba. Célom, hogy a kérdések alapján a tanuló új nézőpontból, új szempontok figyelembevételével alakítson ki képet az adott költeményről.

Tudnunk kell, hogy egy mű érvényes szövege mindig az, amelyet a költő, író életében utóljára kiadtak. Ezt a szövegváltozatot tarthatjuk a leginkább kimunkáltnak, a mondanivaló legpontosabb, legszebb kifejezésének. Az úgynevezett kritikai kiadások is egy-egy nevesebb író, költő műveinek hiteles, *végső* szövegét közlik. De a jegyzetekben a korábbi szövegvariánsokat is leírják, majd röviden magyarázzák a szöveget, összefoglalják a mű keletkezését, és sokszor az addig arról írt értelmezéseket is. József Attila első kritikai kiadása 1952-ben(!) mégis eltért az egyik legfontosabb szabálytól: több esetben, így pl. a Nyár c. vers esetében is nem az utolsó szövegváltozatot, az 1934-es válogatott verseskötetben, a Medvetáncban megjelent szöveget közölte, hanem az első kötetbeli megjelenését 1931-ből (a kötet címe: Döntsd a tőkét, ne sírátkozz). Vajon miért? Íme a két szöveg:

József Attila: Nyár

DT (Dönts a tőkét ..., 1931)

M (Medvetánc, 1934)

Aranyos lapály, gólyahír,
áramló könnyűségű rét.
Ezüst derűvel ráz a nyír
egy szellőcskét és *ring* az ég.

Aranyos lapály, gólyahír,
áramló könnyűségű rét.
Ezüst derűvel ráz a nyír
egy szellőcskét és *leng* az ég.

Jön a darázs, jön, megszagol,
dörmög s a vadrózsára száll.
A mérges rózsza meghajol —
vörös, de karcsú még a nyár.

Jön a darázs, jön, megszagol,
dörmög s a vadrózsára száll.
A mérges rózsza meghajol —
vörös, de karcsú még a nyár.

Ám egyre több lágy buggyanás.
Vérbő eper a homokon.
bóbiskol, zizzen a kalász.
Vihar gubbaszt a lombokon.

Ám egyre több lágy buggyanás.
Vérbő eper a homokon,
bóbiskol, zizzen a kalász.
Vihar gubbaszt a lombokon.

Ily gyorsan betelik nyaram!
Ördögszekéren jár a szél —
csattan a menny és megvillan
elvtársaim: a kaszaél.

Ily gyorsan betelik nyaram.
Ördögszekéren *bord* a szél, —
csattan a menny és megvillan
kék, tünde fénnel fönn a tél. (2)

A Medvetánc javításaiból (teljesen közvetlenül) egyet mégis átvett a kritikai kiadás: az első változat *ring az ég* kifejezése helyett a *leng az ég szerepel* — elismerve a Medvetánc esztétikailag értékesebb megoldását. Mi a véleményed: ez a vers akkor értékesebb, ha ragaszkodunk (a kritikai kiadáshoz hasonlóan) a politikai mondánivalót sugalló záráshoz, vagy az általánosabb gondolatot tükröző zárlat az oda illőbb? (József Attila persze úgy döntött, hogy a Medvetáncban megváltoztatja a vers végét, tehát legalábbis ő leadta a szavazatát.) Fogalmazd meg a vers mondanivalóját az első és a második zárlat alapján!

Még érdekesebb ez a vers, ha legelső folyóiratbeli megjelenésének (Toll, ill. Pásztortűz c. folyóiratok, 1930) verzárását is megnézzük:

*„egy pillanat és odavan
amit egy nemzedék remél.” (3)*

Mit mond ez a befejezés neked?

Kimutathatsz-e valamiféle fejlődést a Nyár c. vers üzenetét tekintve, ha az 1930-as, 1931-es és az 1934-es szövegek zárósorait összeveted? Ha igen, milyen ez a fejlődés? Melyik változat üzenetét hasonlítanád Petőfi: Föltámadott a tenger... c. allegóriájához, melyiket a Szeptember végén első versszaka témájához, jelentéséhez?

A három befejezés fejlődési sorba állítását megkönnyíti, ha végiggondoljuk, hogyan jut el József Attila a 15—16. sor verszárlatához. Mindhárom szövegben (tehát a folyóiratokban megjelent elsőben is) a 14. sorig nagyjából ugyanazt a fokozást figyelhetjük meg. Miben áll ez?

Vizsgáljuk meg a vers színeit, a színekre utaló szavakat! Figyeljük meg a szemléletes képeket, a nyári tájban a tavasztól az őszig (illetve a harmadik változat a télig) ábrázolt, sejtetett változásokat, a „beérés” folyamatát! Miért nem állóképek az 1., 2. és a 9., 10. sorok, annak ellenére, hogy névszói stílus jellemző rájuk? Mi a szerepe a versben az ígéknek? Mi az az ördögszekér? Valamiféle költői kép, vagy ez is a táj konkrét eleme, mint a lapály, gólyahír, kalász vagy a darázs? Mi a szerepe a versben a megszemélyesítéseknek? Milyen hatást váltanak ki benned az első versszak jelzőátvetései (nem a nyír ezüst, hanem a derű, nem a szellőcske áramló könnyűségű, hanem a rét), valamint az alany és a tárgy, az aktív és a passzív elemek felcserélése (a nyír rázza a szellőcskét, az ég leng-ring, nem a nyír)?

Milyen verselésű a Nyár? (Milyen versrendszer, milyen versláb vagy ütem jellemzi sorait, milyen a rímelhelyezés?) Mi a szerepe a nyár hangutánzó szavainak (dörmög, buggyan, zizzen, csattan) a vers zenei világában?

Befejezésül: Indokold meg, hogy Te melyik verszárlatot választanád, ha el kellene valahol mondanod József Attila Nyár című versét! Miért döntöttél így?

JEGYZETEK

[1] Módszertani Közlemények, 1987/1. sz.

[2] Döntsd a tőkét, ne siránkozz. Versek. Bp. (1931), Juhász Árpád könyvnyomdája, VII. ker., Angol utca 5. 47. l. — Medvetánc (A fedőlapon: Válogatott költemények 1922—1934). Bp., 1934., Révai-kiadás, 108+4. l.

[3] József Attila összes művei. II. Versek 1929—1937. Bp., 1952., Akadémiai Kiadó. — Jegyzetek, 378. l.

Csoportmunka a tanítási órán

A tanulókat ért számtalan információ — és annak feldolgozása — mindjobban befolyásolja a tanulók tudását és értelmi képességeik fejlődését. Ennek egyik következménye, hogy a tanulók tudása közti különbségek egyre nagyobbak lesznek. Ezért az iskolákban felerősödtek a tanulók sajátosságait figyelembe vevő, az eltérő tanulási feltételek biztosítására vállalkozó törekvések. Ez ugyan nem új a pedagógiában, időről időre az oktatás előterébe kerül, jelenleg azonban rendkívül fontos.

A differenciált fejlesztés tudatos megvalósításához nélkülözhetetlen új tanítási módszerek bevezetése vagy a régiek újraalkalmazása. Úgy gondolom, a szervezési formák közül a csoportmunka már régi módszer, mégis kevesen alkalmazzák. Pedig nemcsak oktatási, hanem nevelési téren is, a tanulók megismerésében igen nagyon hatékony forma.

Több mint 10 éve folyamatosan alkalmazom tantárgyaiban (matematika, kémia) a csoportmunkát. A tanulók szeretik, igénylik ezt a munkaformát, amit a mellettekelt felmérés is bizonyít.

Nagyon nagy a szakirodalma, amely ugyan sokszor egymással összhangban nem levő elméletet, feltevést, kutatási eredményt tartalmaz. Nem egységes például a csoport értelmezése, összetétele, létszáma, szerveződésének módja stb. Ezért a következőkben a pedagógiai gyakorlatomban bevált tapasztalataimat szeretném közreadni.

1. A csoportok szervezése

A szervezés 5. osztály (v. 7. o. kémia) év elején kezdődik, amikor a gyerekekkel elbeszélgetünk az új tanulási módról, céljáról, feladatairól.

Megkérem őket, állítsák össze a négy fős csoportokat a következők szerint:

- gyakorolni kell az ismereteket, a tanultakat,
- új feladatokat kell önállóan, közösen megoldani,
- mindenkinek segíteni kell, aki rászorul.

Általában alig kell változtatni a csoport összetételén, és ez az önálló csoport-szerveződés baráti szálakat is figyelembe vesz, így a közös „együttműködésnek” megvan egy fontos feltétele.

A csoportok 4 fővel alakulnak (esetleg van 5 fős csoport az osztálylétszámtól függően). A csoportból 2—2 tanuló egymás mögött ül, csoportmunka esetén könnyű az asztalokat átrendezni. Az ülésrendet az osztályfőnökkel megbeszélem, és legtöbbször ez az osztály ülésrendje.

A 4 fő csoportlétszám mellett mindenkinek van lehetősége a kommunikációra, és nincs lehetőség passzivitásra. A csoporton belül ritkán jelentkeznek együttműködési problémák, és a tanulási szituációkra épülve újabb baráti kapcsolatok szövődnek. Tapasztalatom az, hogy nem alakulnak „klikkek”, de nemes versengés a csoportok között kialakul.

Probléma volt, hogy *heterogén* vagy *homogén* csoportokat alakítsak. Melyiket célszerűbb? Több időbe telt, míg teljesen elköteleztem magam a *heterogén* csoport mellett. A tapasztalat, a gyakorlat arra az eredményre juttatott, hogy a *homogén* csoportmunka helyett jobb, ha az osztály munkáját úgy szervezem, hogy egy részük

önállóan, a többiek pedig tanári segítséggel dolgozzanak, azaz részben egyénre szabott szervezési módot alkalmaznak.

A szakirodalom alapján bennem is felvetődött, hogy a csoport *állandó* v. *változó* összetételű legyen. Véleményemet és tapasztalatomat teljesen alátámasztotta a tanulók véleménye, és a mellékelt felmérés, mely az állandó csoport mellett voksolt. (1—1 csere előfordul, indokolt esetben). A tartós együttműködés biztosítja a közös munka során kibontakozó nevelő és oktató hatások érvényesülését.

A csoportvezető szükségességéről a szakirodalomban megoszlanak a vélemények. Szükség van-e csoportvezetőre? Véleményem szerint: igen. (Ha nem választunk csoportvezetőt, a folyamatos munka során ki kell, hogy váljon egy olyan rátermett személyiség, aki megválasztás nélkül is vezetővé válik.) Szükséges a csoportvezető a tanulók és nevelők részéről is. Kell, hogy valaki vezesse (ne irányítsa) a csoport munkáját, szervezze és segítse tevékenységüket. (Homogén csoport esetén nem tartom szükségesnek.)

Nehéz dolog a csoportvezető személyének a ki-, ill. megválasztása. Feltétele, hogy tudásban megfelelő szinten legyen, és jó közösségi ember legyen. Az esetek többségében ez egybe is esik, egy-két esetben azonban problémát jelent az önző, az egyéni előrejutást szem előtt tartó tanuló. 5. o.-tól kezdve azonban még a tanulók alakíthatók, és megismerik a közös munka örömét.

2. A csoportmunka tervezése

- minden csoport ugyanazon a feladaton dolgozik,
- egyes csoportoknak eltérő feladataik vannak,
- 2—2 csoport párhuzamosan dolgozik ugyanazon a feladaton.

A gyakorlati kipróbálás során az első mód mellett döntöttem. Ha pl. új anyag feldolgozása során eltérő feladatot kaptak a csoportok, az értékeléshez, az egész tananyag mindenki számára való feldolgozásához kevés az idő.

Másodszor pedig mindig kérdőjelként maradt bennem, hogy mit értettek meg a tanulók a többi csoport kérdéseinek a megoldásából. Ezen indokok alapján döntöttem úgy, hogy minden csoport ugyanazon a feladaton dolgozik. A szakirodalom megerősített abban, hogy az is differenciált munka, hiszen minden csoport sajátos menetben, sajátos körülmények között dolgozik. Minden tagja úgy és azzal kapcsolódik be a közös munkába ahogy, és amit tud.

A csoportmunka tervezése egy-egy tanítási órára elsősorban függ a feldolgozandó tananyagtól és a hozzá kapcsolódó előzetes ismeretektől. Gyakran alkalmazom gyakorlóórákon, de új anyag feldolgozásakor is van rá lehetőség.

Gyakorlóórák esetén fő célként a gyengébb tanulók felzárkózását tűzöm ki.

A csoport figyelmét felhívom, hogy ez lesz az értékelés alapja is, vagyis egy-két kérdéssel vagy feladattal ellenőrzöm, mit tanult meg egy-egy tanuló az órán, vagy pl. milyen műveletet kell elvégeznie szöveges feladat esetében. A feladatsorban legtöbbször szerepel olyan gondolkodásfejlesztő, újszerű feladat is, amely a jobb tanulók munkáját sem teszi mechanikussá.

Új anyag feldolgozása esetén, a tananyag feldolgozása a cél, mégpedig problémafelvetéssel kezdődik, és közös gondolkodással, megoldással vezet célhoz. Pl. 7. o.-ban, melyben felmérést végeztem, már könnyedén megoldották a tanulók a henger felszínének és térfogatának a kiszámítását, amely csak a 8. o. tananyaga lenne (a hozzá szükséges előző ismeretek már adottak voltak).

3. A csoportmunka ellenőrzése

Az előző fejezetben már utaltam az ellenőrzés egy módjára. Az ellenőrzés folyamatosan végezhető, hiszen egy-egy osztály esetében 6—7 csoport alakult ki. Egyszerre négy tanuló munkáját figyelhetem (ez fontos), vagy ellenőrizhetem a feladat vagy részfeladat megoldását. Ha a csoport megakad a feladatok megoldása során, akkor viszont jelentkeznek, és tőlem kérnek segítséget, vagy a különböző vélemények eldöntését. A nevelőtől való segítségkérés természetes az osztályban.

Az ellenőrzés során nemcsak a kitűzött oktatási feladat megoldását kell ellenőrizni, hanem a tanulók munkáját is. Ez különösen 5. o.-ban fontos, ha akkor odafigyelünk arra, hogy mindenki dolgozik-e, és hogyan dolgozik, akkor a többi osztályban már csak elvétve akad problémánk. Ugyanis a gyengébb tanuló miatt esetleg csökkenteni kell a munka tempóját. A lustákat figyelmeztetni kell arra, hogy a feladatot nem másolni kell, hanem közösen megoldani. A legaktívabb ne vonja ki magát a közös megoldásból, ne oldja meg gyorsan a feladatot, és utána kezdje el csak „magyarázni” a csoportnak. (Nagyon jól „besegíthet” ilyenkor egy hibásan megoldott feladat ahhoz, hogy a tanuló belássa a közös munka előnyét. A csoport tagjai is segítenek a tanulók munkába való bevonásába, nem nézik el a fegyelmezetlenséget, bírálják a munkához való hozzáállást. (Néha előfordul egyes tanulók „felmentése” egy-egy órai csoportmunka alól.)

A csoportok általában konfliktusmentesek. Egyes tanulók alkalmazkodása esetleg több időt vesz igénybe, de a csoportból végleg kiemelt tanulóra még nem volt példa.

4. A csoportmunka értékelése

Már részben érintettem ezt az igen fontos kérdést. A tanulók elvárják, igénylik munkájuk értékelését. Mivel egyaránt követelményt támasztok csoporttal és egyénnel szemben is, így az értékelés is lehet csoportértékelés és/vagy egyéni. Az értékelést legtöbbször én végzem, de gyakran a tanulók saját munkájukat — a csoporton belül — értékelhetik. Pl. Hasznos volt-e a csoportmunka; konkrétan mit tanultak meg ezen a tanítási órán? Hogyan dolgozott a csoport?

Az értékelés lehet szóbeli kollektív dicséret vagy elmarasztalás (pl. piros vagy fekete pontok minden tagnak, vagy „jó”, esetleg „kis ötösök”). Általában dicséretet adhatok, ritkább 1—1 csoport esetében az elmarasztalás.

Néha a magatartás értékelésére is sort kell keríteni. Általában egyéni, inkább egy-egy tanulóra vonatkozik, és nem csoportra.

Az értékelés tapasztalatait a tanulók a következőkben felhasználják. Törekednek arra a tevékenységre, amelyért dicséret járt, és megpróbálják kiküszöbölni a hibákat, melyért elmarasztalást kaptak. A legfontosabb szempontnak az *együttműködést*, vagy a gyenge tanulók segítségét tartom, attól függően, mi volt a tanítási téma.

A kezdeti szakaszban (5. o.) különösen fontos, hogy megtanuljanak közösen dolgozni.

5. Felmérés a csoportmunkáról

A csoportmunka személyiségfejlesztő hatása szinte felmérhetetlen. A tanár oldaláról a tanuló megismerését, és ennek alapján személyiségjegyeinek fejlesztését szolgálja. A tanuló oldaláról: fejlődik empátiás képessége, alkalmazkodóvá válik. Megismeri

társait és önmagát a társain keresztül, amit nagyon fontosnak tartok. Értékelésre és önértékelésre nevel. Mivel igen sok pedagógiai szituációra kerül sor, ezért a nevelőknek igen megfontoltan és meggondoltan kell tevékenykedni a csoportmunkával szervezett órán.

Mivel csökken egyes tanulók szorongása, sikerélményük van, minden tanuló „közösbe” adhatja tudását, a tanulók kedvelik a csoportmunkát. Megnyilatkozásaik egyértelműek voltak, mégis szerettem volna mindenki véleményét tudni, ezért végeztem el a következő felmérést. A felmérést 7. o. év végén végeztem. Három évet dolgoztak csoportmunkában, az osztálylétszám: 30.

A felmérés kérdései:

1. A tanórai munkaformákat állítsd sorba! Szempont: melyikkel tanulsz legtöbbet.

— önálló:	1
— egyéni, tanári segítséggel:	6
— csoportmunka:	13
— osztálymunka:	10

2. Az első helyre sorolt munkaformáról írd le, miben segít ez neked a legtöbbet!

a) csoportmunka:

- „Ha nem tudok valamit, a csoport tagjai segítenek nekem.”
- „Együtt oldjuk meg a feladatot.”
- „Ha valamit nem értünk, a csoportvezető többször is elmondja.”
- „A csoportban kevesebben vagyunk, egyénekre több idő jut.”
- „A csoport tagjai segítenek kijavítani.”

b) osztálymunka:

- „Megbeszéljük közösen a feladatokat.”
- „Ha valaki újat mond, én abból csak tanulok.”
- „Újabb ismereteket gyűjtök.”
- „Meg lehet tudni, egy feladatnak hány megoldása van, és azt választja, amelyik neki jobban tetszik.”
- „Mindenki mondhat véleményt, ellenvéleményt.”
- „Mindent közösen megbeszélünk, mindenki jobban megérti.”

c) egyéni, tanári segítséggel:

- „A tanár jobban tud magyarázni.”
- „A tanár néni odajön hozzám, s amit nem értek, azt elmagyarázza.”
- „A tanár néni csak nekem beszél, és akkor odafigyelek.”

3. Három éve dolgozol csoportban. Változtassunk-e az összetételén?

igen: 7 fő

nem: 23 fő

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> — „Igen, mert ha én valamit elrontok, Bea tudna segíteni.” — „Még egy jobb tanuló kellene hozzánk.” — „A csoportvezető megoldja a feladatokat, és csak utána magyarázza el.” — „Laci nem segít.” — „Mással akarok egy padban ülni.” | <ul style="list-style-type: none"> — „Ne, ... mert tudják, ki mit nem tud.” — „Már összeszoktunk.” — „Rájövünk a másik gondolatára.” — „Egymást jól megértjük.” — „Szeretünk egymásnak segíteni.” — „Nem találok jobb csoportvezetőt.” — „Jól megbarátkoztunk.” — „Értelmes a csoportvezető.” |
|---|---|

4. Milyen a jó csoport?

— gyengék együtt

— jók együtt

— vegyes

1

29

5. Sorold fel a jó csoportvezető tulajdonságait!

értelmes	9
jól tanul	9
türelmes	17
barátságos	2
segít a gyengéknek	21
példamutató	6
megértő	1
talpraesett	1

Csak csoportvezetőknek!

Mi a problémád?

nincs:	4 fő
fegyelmetlenség:	1 fő
nem tudok elég gyorsan magyarázni:	1 fő

Van-e sikerélményed?

igen:	5 fő
— „A közös, jól végzett munka értékelése.” („jó”, „pirospony”)	
— „Csaba ötöst kapott.” (Ő a csoport leggyengébb tanulója.)	
— „Amikor a mi csoportunk az első, és mindenki meg is értette.”	
Egy csoportvezető nem írt sikerélményről.	

A felmérést értékeltem, sokat nyújtott a tanulók újabb megismeréséhez, és alátámasztotta az előzőekben leírtakat.

A csoportmunka alkalmazását az oktató- és nevelőmunka eredményességének szempontjából ajánlom minden kollégának.

IRODALOM

Buzás L.: A csoportmunka, Tankönyvkiadó, Budapest, 1974.

G. Donát B.: Személyiségformáló kiscsoportmunka az iskolában. Akadémiai Kiadó, Bp., 1980.

PÉTER ETELKA

Gödöllő

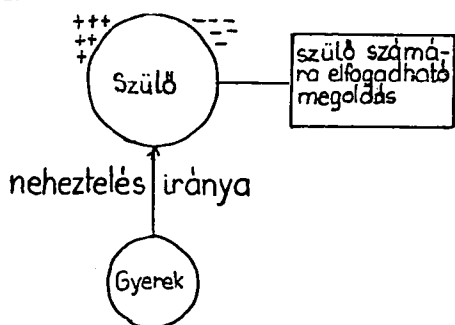
Motivációk osztályfőnöki órákon — a család témakörben — Gordon módszereinek és a drámapedagógia eszközeinek felhasználásával

Szeretném több éves tapasztalataimat közreadni, melyekkel sikereket értem el a személyiségfejlesztésben, a közösségformálásban 5—8. osztályig. Társadalmunkban is égető probléma a család. Ezért is fontos feladatunk a családi életre nevelés az iskolában. Nehezen nyílnak meg a 10—14 éves gyerekek, pedig sok mondanivalójuk, problémájuk van. Segítségként Thomas Gordon módszereit és drámapedagógia eszközeit használom.

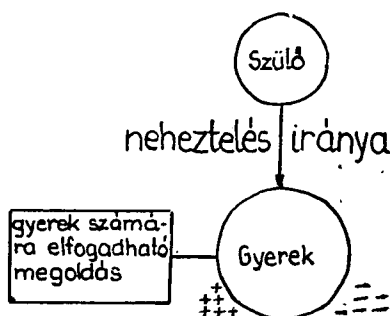
Gordon 3 módszert dolgozott ki a tanári és szülői hatékonyság fejlesztésére, a viselkedés vizsgálatának tükrében.

Az I. és II. módszer a győzelem—vereség szemléletén alapszik, másképpen hatalmi módszernek is nevezik.

I.



II.



III. módszer az, amely igazi problémamegoldó módszer. Folyamata hatlépéses.

III.



1. A probléma (konfliktus) meghatározása.
2. A lehetséges megoldások keresése.
3. A megoldások értékelése.
4. A legjobb megoldás kiválasztása (döntéshozatal).
5. A döntés végrehajtási módjának meghatározása.
6. A megoldás sikerességének utólagos értékelése.

Három falképpen szemléltetem a gyerekeknek Gordon módszereit, aztán ismertetem a megoldásra váró konfliktushelyzetet, problémát. A megoldások után megbeszéljük, kik, melyik módszerrel oldották meg a problémát.

Tisztázzuk a KONFLIKTUS szó jelentését = összeütközés, nézeteltérés. A konfliktus elkerülése végett KOMMUNIKÁCIÓra van szükség. (Kommunikáció = kapcsolatteremtés, 8-os magyar nyelvtani anyag is.) A kommunikáció létrejöttéhez szükség van: ADÓra, VEVŐre, KÓDra, KONTAKTUSra, CSATORNÁra. Ha a III. módszer táblázatát megvizsgáljuk, behelyettesíthetjük az adót, vevőt stb. a családtagokkal.

Egy pár szót a drámapedagógiai játékokról is előzetesen: Ha jól alkalmazzuk, elősegíti az aktivitást, az ön- és emberismeretet gazdagítja, önálló gondolkodásra serkent, fejleszti a beszédképességet, a térbeli biztonságot javítja.

A szerepjáték már óvodáskorban kezdődik, s az életkor előrehaladtával fokozatosan fejlődik. A szituációs játékok során a következőkkel foglalkoznak a gyerekek:

- másvalakiknek a problémáiba képzelik bele magukat, fejlesztve fantáziájukat, empátiás képességeiket;
- felelevenítik és felhasználják eddigi tapasztalataikat, tudásukat, növelik ismereteiket;
- kapcsolatot teremtenek társaikkal, aktívan fejezik ki érzelmeiket, nyitottabbá válnak;
- döntenek, értékelik cselekvésük következményeit.

I. SZITUÁCIÓS JÁTÉKOK — ÉLETHELYZET-GYAKORLATOK

1. FÉRJ—FELESÉG KÖZÖTTI KONFLIKTUS

Fiatal házaspár fél éves kisgyermekkel. A feleség szeretne elmenni érettségi találkozóra. Hogyan oldanátok meg a problémát?

Megoldások:

- I. A férj erőszakos volt, programja lett volna neki is, összevesztek.
- II. A feleség kieroszakolta az elmenetelt, a férj engedékeny volt.
- III. Megegyeztek, megbeszélték, hogy a férj otthon marad, úgylis keveset van a gyerekével.

Gordon mindegyik módszerére mutattak példát, megbeszéltük, melyik a helyes megoldás (III.).

2. FELESÉG—FÉRJ KONFLIKTUSA

A szituáció hasonló, de a férj szeretne este elmenni a barátaival.

Megoldások:

- I. A feleség sértődötten viselkedett, ő is itthon ül állandóan, szeretne ki-mozdulni, veszekedés lett a vége.
- II. A férj röviden, durván bejelentette, elmegy este.
- III. Megegyeztek, együtt mennek el, s megpróbálják a nagymamára bízni a kisgyermeket.

Ezután a motiválás után — sőt, mindegyik játék után — ömlött a gyerekekből a szó, a vélemény. Kerestük a helyes megoldást, megbeszéltük a viselkedéseket a családban, a munkamegosztást. Elmesélték, otthon ők hogyan látják szüleik problémáját, azt is, hogyan szeretnék ők saját családjukat kialakítani.

GYERMEK ÉS SZÜLŐ KAPCSOLATA

- 1. Mit tennél a szülő helyében, ha 14 éves lányod este 7 óra helyett 10 órára ér haza?

Megoldások:

- I. Hangoskodás, szidás, testi fenyítés.
- II. Fáradt volt a szülő, igazán nem törődött a gyermekével.
- III. Leült a szülő, kétségbeesetten magyarázta, milyen veszélyek lesnek este 10 órakor egy 14 éves lányra.

Rögtön elkezdtek mesélni, otthon mindez hogyan zajlik. Mi történt a testvérével vagy vele, ha késett. A megoldások értékelésében nem volt összhang. Nem minden gyerek tartotta a III. módszert elfogadhatónak itt, sokan az első mellett érveltek, a szigorú szülőt értékelték többre.

2. Mit tennél a szülő helyében, ha rossz jegyet hoz haza a gyereked?

- I. Szigorúság, büntetés, eltiltás a tv-től, számítógéptől.
- II. Engedékeny volt a szülő: „Ejnye, ejnye, máskor jobban tanulj!”
- III. Leültek, megbeszélték a problémát, a szülő segített a tanulásban.

TESTVÉREK KAPCSOLATA

1. Ajándékot kapnak, de elégedetlenek, mind a kettőnek a másiké kellene. Hogyan oldanátok meg a problémát?

- I. A nagyobb testvér erőszakkal elvette a kisebb testvértől.
- II. A nagy engedékeny volt, s odaadta az övét is a kicsinek.
- III. Kicserélték békésen az ajándékokat.
- IV. Összevesztek, széttört mind a két játék. (I. módszer)

Nagyon sok megoldás született, de ezért írok általában 3 példát, hogy Gordon 3 módszerét alátámasszam, amely szerint értékeltük s besoroltuk a megoldásokat.

2. Reggelizés közben még valamit meg akarsz tanulni, s a kistestvéred ráönti a kakaót a füzetedre. Hogyan viselkedsz?

Megoldások:

- I. Hisztérikusan sírni kezdett, s megütötte a testvérét.
- II. „Legalább nem kell megtanulni!” felkiáltással félredobta a füzetet.
- III. Elmagyarázta testvérének, hogy ebből neki gondja lesz az iskolában, máskor ne csináljon ilyet. Beismerte hibáját is, nem reggelizés közben kellett volna tanulnia.

EGÉSZ CSALÁD

1. 4-es találatuk lett a lottón. Mire költsek el a pénzt.

Megoldások:

- I. Mindenki mást akart venni, összevesztek.
- II. Az apa családfői tekintéllyel győz, a többiek engednek.
- III. Megegyeznek, most mire van szüksége leginkább a családnak. (A nappaliban cserélnek bútort.)

Legjobb megoldásnak a III-t tartották, de véleményük szerint, a II. megoldás volt az életszerűbb.

2. Családi vetélkedő.

Előző órán önkéntes alapon „családokat” alakítottunk. Egy hét állt a rendelkezésükre, hogy felkészüljenek, és bemutassák, hogyan „él családjuk”. Minden család, mindegyik témából készült.

Témák:

- Költségvetés a családban.
- Szabadidő a családban.
- Családi tanács a 14 éves engedetlen fiú miatt.

Minden eljátszott téma után heves vita alakult ki. Természetesen ahány család, szinte annyiféle megoldást láttunk. Különösen a szabadidő eltöltéséről beszélgettünk sokat. Kiderült, hogy keveset vannak együtt a családok, s mindenütt azt játszották el, amit szeretnének, s nem a valóságot.

A „gazdasági témában” több „családban” is reálisan — számlákkal is alátámasztva — az otthon tapasztalt, megfigyelt eseményeket adták elő. A Családi tanácsban az apák szinte mindig szigorúan viselkedtek, az anyák engedékenyebbek voltak, s minden családban más-más büntetést szabtak ki.

Természetesen ez témaként egy-egy osztályfőnöki óra, hiszen 5—6 család készült, s aztán még meg is beszéltek a problémákat.

A szituációs játékokon kívül jól beváltak még a következő játékok is a családi életre nevelés területén (pl. házasság tervezése, társválasztás, párválasztás, önismeret, önkritika).

SZINKRONIZÁLÁS

A játék lényege, hogy a szereplők némán játszanak, csupán gesztussal, mimikával, tekintettel. Akik szinkronizálják őket, azoknak fel kell ismerni, elemezni kell a helyzetet, s „hangosítani”.

Téma:

1. Férj este későn jön haza, hogyan reagál a feleség.
2. Anya a házimunkába bevonná a lányát, de az nem akar segíteni.
3. Az utcán megismerkedsz egy lánnyal.

Sok-sok humor, de félreértés forrása is az ilyen játék. Kiderül, ki, hogyan gondolkodik, mennyire figyelünk egymásra, hogyan tudunk „olvasni” egy-egy tekintetből, gesztusból. Többen is szinkronizálhatják ugyanazokat a szereplőket, aztán megbeszéljük, vajon ők erre gondoltak-e. Ügyelni kell arra, nehogy a szinkronizálók vigyék előre a szituációt, s ne ők irányítsák a jelenetet. Ebben a játékban az a gyermek is aktivizálható, aki nem szívesen szólal meg, de a játékban részt vesz, hiszen itt nem kell beszélnie.

SZÓPÁRBAJ

1. Két testvér, házaspár vagy 2 barát áll egymással szemben. Lehet 5—6 párt is alakítani. Fél perc alatt sértegetéseket kell egymás fejéhez vágni. A témát meg lehet adni (pl. pénz, játék, ajándékozás, tv-nézés: melyik műsort nézzék stb.). Érvelni, vitázni, cáfolni kell. A győztest kihívhatja más, az győz, aki folyamatosan megvédi igazát, vagy aki tovább bírja az érveket.

2. A szereplők ugyanazok, de kedvességeket kell mondani egymásnak. Melyik volt az élethűbb? (A veszekedés.) Mit raktároz el tehát emlékezetünk? (A rosszat.) Mit figyeltek meg inkább otthon, filmekben, színházban? A hangos dolgokat, a veszekedést. Ezért szükséges fejleszteni a tanulóknál azt is, hogy figyeljenek egymásra, figyeljenek a jóra, vegyék észre a szépet is. Alkalmas erre a következő játék.

AKTÍV HALLGATÁS

Párokra oszlik az osztály: A és B jelűek.

1. Feladat az, hogy mindenki mondja el, milyen *jó dolog* történt vele tegnap és ma. Idő: 2 perc.

A=beszélő B=hallgató. Nem szabad beleszólni, csak figyelni. Aztán ezt fordítva is megcsináljuk. A=hallgat; B=beszél.

Nehéznek találták a gyerekek, hogy nem szólhattak bele a beszédbe, rögtön eszükbe jutott valami, azt el akarták mondani.

2. Most mindenki csak azt mondhatja el, milyen rossz történt vele 2 nap alatt. Idő: 2 perc. A → B és B → A.

Melyik volt a könnyebb? A rosszról beszélni. Variáltuk ezt úgy, hogy eddigi életed folyamán milyen jó történt veled? Így már könnyebben ment a beszéd. Volt olyan tanuló, aki úgy gondolta, semmi jó nem történt vele, s csak hallgatott. Aztán engedélyt kértem, hogy a hallgatók elmondhassák, mit hallottak. Célom kettős volt: a) mennyire figyeltek a másikra? b) jó dolognak s fontosnak tartják-e elmondani azt, ami a másiknak örömet szerzett vagy bánatot okozott. Nagyon érdekes óra volt, kiválóan fejleszti az önismeretet, figyelmet; önfegyelemre nevel.

FOGALMI—SZELLEMI ÁRVERÉS

Szintén önismeretet fejlesztő játék. Az árverezendő értékekről kártyákat készítem, ráírtam az értékét is. Mindenki 100 zsetont kap. A játék menete: felolvasom a teljes listát, a kikiáltási árral együtt, majd egyenként megvételre kínálom. Az én listám a következő volt: szerelem, gazdagság, karrier, egészség, népszerűség, hosszú élet, sikeres házasság, 2 egészséges gyerek, műveltség, bejárni a világot, hazugság, alkohol, dohányzás, televízió, újság, háború, erőszak.

Minden fogalom elkelt. Nagyon hangulatos volt az árverés. Érdekesége, hogy még a „negatív” fogalmak is gazdára találtak. Az aukció végén megbeszéltük, hogy ki, mit, mennyiért és miért vásárolt. Volt, aki az „alkoholt” azért választotta, hogy sehol a világon ne legyen senki alkoholista, a „jó házasságot” azért, mert a szülei elváltak stb. Érdekes beszélgetés alakult ki az osztályban. Nem érezték kényszerítőnek a válaszokat, alig várták, hogy elmondják, miért választották éppen azt a fogalmat.

APRÓHIRDETÉS

Társválasztás, párválasztás és önismereti órákra ajánlom.

Feladat:

Írjatok apróhirdetést 10—15 évvel későbbi önmagatokról!

1. Keress: feleséget, férjet, élettársat, barátot, barátnőt!

2. Ajánld magad, mint: feleséget, férjet, élettársat, barátot, barátnőt!

20—25 szótól ne legyen több! Aztán felolvassuk.

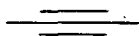
Keresse ki-ki a párját! Nagyon sokan megtalálták a hirdetések között azt, akit kerestek, de sok irreális jellemzés is volt. Megbeszéltük a hirdetések szövegét, tartalmát.

Játszható ez úgy is, hogy előre megírják, beadják, a tanár felolvassa, s megpróbálják kitalálni, ki írta. Mennyire ismerik társaikat? Kinek milyen a jövőképe? Ilyen s ehhez hasonló kérdésekre kaphatunk választ. Sok-sok példát lehetne még felsorolni. Ízelítőként adom közre azokat a játékokat, eljárásokat, amelyekkel sikereket értem el a nevelői, ill. oktatói gyakorlatomban. Az ötleteket színjátszó éveimből, színjátszóvezetői képzésemből, drámatanári kurzusokból és e témakörben olvasott tanulmányokból merítettem. A játékok állandóan bővülnek, módosulnak. Kellő tapintattal, humorral, játékkal sikereket érhetünk el. (Sok játékot adaptálok az irodalom- és nyelvtanórákra is.) Közös élményt, közösen szerzett tapasztalatokat nyújt, melyek segítenek a közösségbe beilleszkedni, a konfliktusokat megoldani, kapcsolatot teremteni.

Nemcsak önismeretre nevelnek a dramatikus játékok, nemcsak önálló gondolkodásra, aktív alkotásra, hanem a másik ember tiszteletére, megbecsülésére is.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- [1] *Debreczeni Tibor*: Szín-Kör-Játék. Múzsák Közm. Kiadó, Bp., 1984.
- [2] *Gordon, Thomas*: A T. E. T.-módszer. Gondolat, Bp., 1990.
- [3] Játékkönyv I—II. Szerk.: Kaposi László, Gödöllői Műv. Központ, 1984., 1987.
- [4] Osztályfőnöki kézikönyv 5—8. o. számára. Szerk.: Dr. Majzik Lászlóné, Tankönyvkiadó, Bp., 1983.



Több tantárgyhoz kínál hasznos ismereteket az a könyv, melyet nevelőknek és tanítványaiknak egyaránt ajánlunk. Főleg a földrajz, biológia, fizika, kémia és történelem tantárgyakhoz illeszkedő könyv egyben bemutatja dr. Pávai-Vajna Ferencet, a geológust és embert, a törzsökös székely-magyar tudóst — akit háromszor temettek el. Érdekes, több mint izgalmas élete sok tanulságot kínál ifjúnak, felnőttnek egyaránt.

Nagy László János: „A csillagok gyermekei vagyunk” c. könyve B/5. formában, 360 oldalon, 130 fényképpel, öt mutatja be. Ára: 280,— Ft.

Annak a kollégának, aki az eladást szervezi, könyvenként 50,— Ft-ot adunk. A megrendelés módja: az összegyűjtött pénzből levonja az 50,— Ft-ot, és darabonként 230,— Ft-ot postáz a következő címre: PIREMON Nyomda, Debrecen, Szikgát, Pf.: 2. 4011. A pénz beérkezése után postázzuk a könyveket. Banki átutalás esetén — pl. könyvtár számára történő rendeléskor — egyszámlaszámunk: OKHRT 342—57142.

Könyvünk tiszta bevételét a mozgássérült gyermekeknek adományozzuk.

Mozgáskorlátozottak
PIREMON Kisvállalata
Debrecen

DR. OLÁH JÁNOS

Szeged

Kisparti János, a pedagógus

Cikkünkben Kisparti János szellemét kívánjuk megidézni. Egy emberét, kinek az élete szakadatlan küzdelem, harc volt az általa, kortársai, rendje által kitűzött célok elérése, megközelítése érdekében.

1945 után Kisparti János munkásságát szinte senki sem értékelte. A ma pedagógusa nagyon keveset tud nevelési elveiről, didaktikai nézeteiről, szervező és irányító munkájáról, az általa alapított folyóiratokról, jelentőségéről.

Kisparti János 1885. április 12-én született Vácott. Szülei gazdálkodók voltak, az anyakönyvi bejegyzés szerint „szőlőművesek”. Édesanyja Flórián Mária, édesapja Kisparti Pál.¹ Vácott járt elemi iskolába, majd gimnáziumba, Kecskeméten érettségizett.

Ma is megilletődöttséggel nézi az érdeklődő olvasó a váci és kecskeméti piarista gimnázium évkönyveiben Kisparti kitűnő tanulmányi eredményeit. A gimnázium V. osztályának befejeztével felvételét kérte a piarista rendbe. Sokoldalúságára jellemző, hogy hetedikos diákkorában vallástani, természetrajzi és esztétikai dolgozataival nyert önképzőkori jutalmat, nyolcadikos korában ellenben magyar irodalmi, történelmi és fizikai munkáival aratott babérokat, emellett társai kitűnő matematikusnak, jó zenésznek és elsőrangú gyorsírónak tartották.²

1905-ben a pesti egyetemen kezdte el felsőfokú tanulmányait. Párhuzamosan folyt papi-teológiai felkészítése a rend budapesti intézetében, valamint latin—magyar szakos középiskolai tanári képzése az egyetem bölcsészkarán. Az egyetemi évek még magasabbra szorították a tehetséges ifjú ambícióját. Szívesen járt az előadásokra, de még szívesebben merült bele a szakirodalom műveinek tanulmányozásába.

Igazi szerelme a filozófia volt. Ezért bár szívesen járt Beöthy Zsolt formailag tökéletes és Riedl Frigyes eszmékben gazdag irodalmi vagy Ponorí Thewrek Emil lelkes filológiai előadásaira, mégis otthonosabban érezte magát Alexander Bernát, Medveczky Frigyes és Pauler Imre filozófiai óráin; aminthogy szívesebben merült bele egy-egy filozófiai, mint egy-egy irodalmi vagy nyelvészeti kérdés tanulmányozásába.

A pedagógiával már a filozófián keresztül és az egyetemen barátkozott meg, de annál alaposabban és egész életre szólóan. Alapvizsgája után már tudatosan pedagógusnak érezte magát, és azontúl a filozófiával csak mint a pedagógia legfontosabb segéd tudományával foglalkozott. Egyetemi eszménye Fináczy Ernő lett.³

Az 1909/10-es tanévben lépett katedrára a váci piarista gimnáziumban, ahol azonnal belekerült a kezdő tanárok taposómalmába: a heti 19—21 óra mellett valóban kellett az önképzőkör és az énekkar vezetését, az iskolai és társadalmi ünnepek rendezését és a sokféle reprezentálást. Nem szabad elfelejtenünk, hogy Kisparti János szülővárosába, gyermek- és ifjúkori környezetébe került, így nem vonhatta ki magát a kisvárosi élettel járó társadalmi kötelezettségek alól.

Kisparti János szerencsés volt, az egyik kiváló magyarországi gimnáziumban kezdhette pályáját. Az intézetet gróf Kollonitz Zsigmond váci megyés püspök alapította 1714-ben. Kisparti váci gimnáziumi tanári pályáját osztályfőnökséggel kezdte. Magyart, latint, görög nyelvet és filozófiát tanított, rendkívüli tárgyként pedig műéneket.

Nagy változást jelentett a háború az iskola életében. A világi tanárok közül néhányat katonának hívtak be. Otthon maradt kollégáik háborús tárgyú dolgozatokat írtak, háborús témájú emléktárgyakat, hadi bélyegeket gyűjtöttek, meglátogatták az 1849. évi csatateret stb. A munkából a diákok is kivették a részüket.

Kisparti János is kiemelkedő munkát végzett: a helyi hadsegélyező bizottság és a rokkantakat gyámolító bizottság titkára, előadója és ellenőre, a városi lisztiroda vezetője és a város Vöröskereszt üdülő-kórházának igazgatója volt. Segítette az erdélyi menekülteket. A sebesült és beteg katonáknak nemcsak lelkesze, vigasztalója, hanem tolmácsa, közbenjárója, gyámolítója lett. Sokszor látták egy-egy sebesült szállítmány érkezése után hazamenni fáradtan, amikor nem a fáradtság bántotta, hanem mert tovább nem dolgozhatott.

Vácott jelentek meg első írásai. Jó pedagógushoz illően első munkáiban diákjaihoz szólt. A „Szociális levelek” című publikációjában a levélműfajban fejtette ki nézeteit tanítványának (Tihamérnak) a nevelésről, oktatásról, az élet értelméről.⁴ A mester elmondta, hogy az iskolai nevelés célja az önállóságra szoktatás. Értekezett az akaraterőről, a helyes önértékelésről, az önmérsékletről, a szociális erényekről (az önzetlenség, igazságosság, barátság, szolgálatkészség, előzékenység stb.). „A nevelés eszménye” című munkája is a diákokhoz szólt. Mai módon határozta meg a nevelést: „Nevelésen tágabb értelemben mindazokat a ráhatásokat értjük, amelyek a fejlődő emberi lelket érik, szűkebb értelemben csak a tervszerű ráhatásokat. A nevelés célja az önmagában és önmagáért értékes erkölcsi érték ismerete, elismerése és az aszerinti szép élet.” ÉrdekeseK Kisparti munkájának a nevelési módszerekkel és eszközökkel foglalkozó részei is. Fontosnak tartja az önnevelést. Bírálta a marxizmust: „... a szocializmus egyoldalú hasznossági álláspontján az emberek szocializálása lehetetlen, hogy ... a vagyoni különbségek elmaradjanak, de lehetséges a szocializálás nevelés által úgy, hogy az egyéneket egyformán értékes kultúrjavak részesévé tesszük.”⁵

Kisparti más korai munkái is azt tanúsítják, hogy írójuk benne élt korában, volt érzéke a nap, a kor szenzációjának meglátásához. A diákjai részére szervezett kirándulások is ezt bizonyítják. Ott volt pl., mikor Bleriot repülőgéppel 1910. október 10-én felszállt Budapesten, s ez akkor nagy szenzációnak számított.

Jelentősek korai neveléstörténeti munkái is: „Az erkölcsi nevelés elvei a filantropistáknál”,⁶ „A váci Theresianum története”.⁷ Kiemelkedő tevékenységet folytatott a Váci Múzeum Egyesületben. Titkárként színvonalas évkönyveket szerkesztett, melyekben a megjelent éves titkári jelentések tanúskodnak sokoldalú szervező és tudományos munkájáról.

A Vácott töltött évek arra mindenestre alkalmasak voltak, hogy ráeszméltették Kisparti Jánost igazi életirányára. Másrészt azonban azzal a veszedelemmel fenyegettek, hogy túlságosan szétaprózzák idejét, s maradandó alkotásokra hivatott tehetségét tized-huszdad rangú feladatok megoldásában porlasztják szét.

Jelentős esemény volt Kisparti számára, hogy rendje vezetősége 1917-ben kiemelte váci környezetéből, és a budapesti piarista gimnáziumba helyezte. Igaz, hogy az áthelyezés kezdetben alig jelentett többet helyszínváltozásnál és ambíciófokozásnál.

Az 1919/20-as tanévben Kisparti már új munkahelyének az igazgatóhelyettese, tanártestületi jegyző, az önképzőkör és a zenekör vezetője. Magyar, latint és bölcseletet tanított.

1919-ben tagja lett a Középiskolai Tanárok Nemzeti Szövetségének. A szövetség nagy hatást gyakorolt a magyar tanárság közszellemének alakulására, segített elviselni azt a traumát, amelyet a régi Magyarország szétesése okozott. Kisparti János elei-

től fogva cselekvő részt vett a szövetség életében, és jó ideig ő volt az életető lelke. Ő készítette el programját, ő rendezte gyűléseit és felolvasásait, s magasszintű folyóiratának, a Magyar Művelődésnek megindításával és gondos szerkesztésével példát adott minden ilyen vállalkozás megszervezésére. Ezt a körülményt azért kell kiemelnünk, mert Kisparti János közpályáját tulajdonképpen a szövetség életében való részvétele lendítette magasba. Így kerülhetett összeköttetésbe a tanárvilág széles rétegeivel, ezt aztán szükségképpen követte az Országos Közoktatási Tanáccsal, majd a kultuszminisztérium magas, sőt legmagasabb körével való kapcsolatba jutás. Az egyszerű piarista tanár, akit akkor még semmiféle cím vagy kitüntetés nem különböztetett meg társaitól, egyik napról a másikra elismert pedagógiai tekintély lett.

A Magyar Művelődés 1922-ben így jellemezte magát: „A Magyar Művelődés 15—20 ívnyi terjedelemben jelenik meg évente. Foglalkozik általános művelődési, iskolapolitikai, elvi kérdésekkel, ismerteti a tudományos irodalom nagy alkotásait, figyelemmel kíséri az ifjúsági irodalmat. Szemle rovatában tájékoztat a hazai és külföldi kulturális törekvésekről.”⁸ Nem volt vitás, hogy a folyóirat vezetőségének háttérében Kornis Gyula (Kisparti barátja elemi iskolás korától) állt. Kisparti János is publikált a folyóiratban. „A középiskolai tanárképzés elvi szempontjai” című tanulmányában ma is létező problémákra hívta fel a figyelmet: „Aki soha középiskolában nem volt, az középiskolai tanáregyéniséget másban sem tud kialakítani.” Vagy: „... a tanárvizsgálati követelmények elsősorban a középiskolára legyenek tekintettel, ne tévesszék össze a tanári vizsgálatot az egyetemi szigorlattal.”⁹

A Magyar Paedagogia 1925-ös évfolyama közölte a budapesti piarista pedagógus egyik legértékesebb tanulmányát: „A piaristák törekvései a reális irányú oktatás terén a Ratio Educationis előtt.”¹⁰ Kispartit is izgatta rendje története, amit aztán a kolléga, barát, majd utód az igazgatói székhelyen, Balanyi György dolgozott fel két munkában is: „Magyar piaristák a XIX. és XX. században (Bp., 1942.)”, „A magyar piarista rendtartomány története (Bp., 1943.)”.

Erdemeiért az államfő, Horthy Miklós kormányzó, 1931. február 14-én címzetes tankerületi főigazgatóvá léptette elő.

1935-ben jelent meg Kisparti országosan legnagyobb sikert arató könyve: „A családi nevelés útjain”, melyet több társszerzővel együtt készített a szülők számára.¹¹ A Katolikus Nevelés folyóiratban a nagytekintélyű Krywald Ottó méltatta a könyvet, a Magyar Pedagógiában Friml Aladár. A „Cselekvés Iskolája” szegedi folyóiratban Diósi Géza is dicsőítőleg írt a könyvről: „A szerző a könyvet a szülőknek szánta, akik legtöbbször útmutató nélkül nevelik gyermeküket, pedig „a család az egyéni nevelés színtere”, bár az iskolának is megvolt és meglesz a nevelő funkciója, mégis az iskola „elsősorban a tanítás anyagával, módszeres munkával, tanulási és fejelemi rendjével, hagyományaival, szellemével nevel...”¹²

Kisparti komoly tanulmánnyal képviseltette magát a könyvben (176—187. old.). Felhasználta a Főiskolai Tanulmányi és Pályaválasztási Tájékoztató Intézet adatait. Több tanév több ezer diákja pályaválasztását elemezte, és kérdőíves adatgyűjtést végzett a saját iskolájában is. 10—11 éves tanulók körében 100 diáktól kapott választ, 14—15 éves diákok közül 71 fő kérdőívét elemezte, míg a 17—18 évesek közül 52 fő fejtette ki a pályaválasztással kapcsolatos elképzeléseit. Kisparti komolyságát bizonyítja, hogy értekezéséhez a kor külföldi szakirodalmát is feldolgozta (E. Spranger: Psychologie des Jugendalters. Leipzig, 1927.; E. Spranger: Kultur und Erziehung. Leipzig, 1928.; G. Kafka: Handbuch der vergleichenden Psychologie. München, 1922.), de épített a kor magyar munkáira is (pl. Szandner Pál: Érettségizők számának és pályaválasztásának fontosabb kultur- és szociálpolitikai tanulságai. Budapest, 1933. stb.).

Ilyen előzmények után kortársai természetesen tartották, hogy amikor az 1935. VI. tc. értelmében újjászervezett tankerületi főigazgatóságok betöltésére sor került, őt a szegedi tankerület élére nevezték ki, Horthy Miklós kormányzó és Klebelsberg Kunó miniszter szeretett városába.

A tankerület mint intézmény, 1868-ig mindenfajta állami iskola területi és szervezeti keretét jelentette, ettől kezdve 1935-ig csak a középiskolákét. Az 1935. VI. tc. valamennyi közép- és középfokú iskola felügyeletét a tankerületi főigazgatóságok hatáskörébe utalta. A törvény alapján a szegedi tankerülethez tartozott Békés, Csongrád vármegyék, Csanád-Arad-Torontál egyelőre egyesített vármegye, Szeged, Hódmezővásárhely törvényhatósági jogú városok területe. A tankerület székhelye Szeged maradt.

Látható tehát, hogy Kisparti János fontos megbízatást kapott. Kétségtelen, hogy vidékre került. Ez azonban nem száműzetés volt, hanem újabb megmérettetés, hiszen Szegedre, az iskolák városába, a „szegedi gondolat” elindulásának színhelyén kapott kinevezést. Megbízataa nem lefokozást, hanem pályája kiteljesedését jelentette számára.

Új elvek alapján elgondolt tankerületét azonnal megszervezi, működésének feltételeit folyamatosan biztosítja. Egykor mint osztályfőnök, azt akarta, hogy osztálya legyen az első, mint igazgató intézetének jó hírnevéért mindent megtett; most pedig az volt a célja, hogy tankerülete mintakerület legyen. Feladatkörében nem érezte magát idegennek, hiszen a különböző bizottságokban való működése és tanácskozáson való részvétele folyamán tövéről hegyére megismerte a magyar nevelésügy állását és megoldásra váró feladatait. A középiskola világából jött ember otthonosan érezte magát a különböző iskolatípusok között. Minthogy természeténél fogva a szervezés és irányítás embere volt, az új tankerület munkába állításának nehézségeit egykettőre legyőzte, lendülete munkatársait is magával ragadta, s szinte nem ismert akadályt tervei megvalósításában. Az ő tankerületén már kezdetben sem érződött, hogy vidéken van.

Valami keménység, érdesség volt az arcára vésve, valahányszor főigazgatói minőségben jelent meg valahol, de legbensőbb munkatársai tudták, milyen körültekintéssel, mennyi megfontolással mondta ki véleményét. Tudta, hogy szükséges a jól felszerelt, egészségi követelményeknek megfelelő iskolaépület, de ennél is előbbre való az iskola lelke: a képzett, hivatásáért lelkesedő tanár és tanító, ezért sohasem vakították el bizonyos „vívmányok”, technikai berendezések. A kiállítások értékét sem becsülte túl. A szellem volt a fő; a tanár egyéniségétől, rátermettségétől többet várt, mint a legköltségesebb laboratóriumtól. Korszerű tanítást csak korszerű tanároktól lehet várni, ezért érezte fontos problémának a pedagógusképzést tankerületében is.¹³

Kisparti főigazgatósága alatt az iskolák tudományos és ismeretterjesztő tevékenysége jelentős változást mutatott. Tankerületében színvonalas továbbképző tanfolyamokat szervezett, melyeken a kor híres, haladó tudósai tartottak előadásokat (Várkonyi Hildebrand, Sik Sándor, Mester János, Mészöly Gedeon, Kogutowicz Károly stb.).¹⁴

1936-tól jelentette meg „A szegedi tankerület közleményei” sorozatot, ennek 5 kötete ma is fontos országos vonatkozásban.¹⁵ Kisparti legfőbb törekvése az volt, hogy elérje a kor híres irodalomtörténésze és tankerületi főigazgatója, Pintér Jenő már indult sorozatának (Pesti tankerület évkönyvei) színvonalát; s egyben az is, hogy az általa szerkesztett köteteknek sajátos arculata legyen. (A korból egyébként ki lehet emelni a pécsi tankerület kiadványait is.) Kisparti kötetei az egyes iskolatípusok problémáit dolgozták fel.

A főigazgató elnöki minőségben több előadást tartott a fővárosban, Budapesten is, elsősorban a Katolikus Középiskolai Tanáregyesület közgyűlésein. (1937-ben a középiskola egyéniségéről, 1938-ban a filozófia és a nevelés kapcsolatáról stb.).¹⁶

Kisparti János egyik legértékesebb alkotása, a Nevelésügyi Szemle megalapítása volt (1937). A folyóirat tipikusan szegedi termék, de országos szükségletet és igényt elégített ki. A szerkesztőségben olyan nagy nevek találhatók, mint Várkonyi Hildebrand, Somogyi József, Tettamanti Béla, Mester János.

A „Cselekvés Iskolája” és a „Nevelésügyi Szemle” jelezte ekkor azt a szellemi kapacitást, melyet Szeged jelentett az ország pedagógiai és pszichológiai szakmai életében. A „Cselekvés Iskolája a szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola folyóirata volt, hatását, jelentőségét Simon Gyula dolgozta fel. E folyóirat örököse ma a „Módszertani Közlemények”.

A Nevelésügyi Szemlének nincs folytatása, a Pedagógiai Lexikon sem emlékezik meg róla, pedig hatása jelentős volt a kor iskolájára. A Pedagógiai Lexikon egyébként a „Magyar Művelődés” folyóiratot sem említi meg, Kisparti korábbi alkotását.

Kisparti János 50 éve, 55 éves korában, 1940. december 23-án távozott az élők sorából. Utolsó műve a szegedi piarista rendház kertjének újraültetése volt. Esős őszi napokon is sürgette a faültető kertészek munkáját. Mintha érezte volna, hogy nincs sok ideje. Ekkor is másoknak és a jövő számára dolgozott. A kor folyóiratai megrendülten búcsúztatták.

A ma emberét is megragadja Kisparti János egyénisége. A legnagyobb kincs, amit ránk hagyott, eszményekért lángoló, munkás életének és harmonikus egyéniségének emléke. Egész életében tartotta magát fiatalkori álmaihoz, kijelentéséhez: „A közjólét számára a „kell”, amit meg kell valósítani” — ebből csak akkor engedett, amikor más választása nem volt. Ő is hozzájárult, hogy Szeged kultúrközpont legyen.

Példája a ma pedagógusának is erőt adhat, hiszen egy vesztes háború után a mainál is rosszabb gazdasági helyzetben a kiutat az önzetlen munkában találta meg.

FORRÁSOK, IRODALOM

- [1] Váci plébániai anyakönyvi bejegyzések X. kötet, 47. oldal. 70.
- [2] A váci és a kecskeméti kegyesrendi gimnáziumok értesítői alapján.
- [3] *Balanyi György*: Kisparti János (1885—1940). Nevelésügyi Szemle 1942, 1—7.
- [4] *Kisparti János*: Szociális levelek (Levelek egy ifjúhoz. A váci kegyesrendi gimnázium értesítője az 1909/10-i tanévről.) Vác, 1910., 5—47.
- [5] *Kisparti János*: A nevelés eszménye (Elmélkedések). A váci kegyesrendi gimnázium értesítője az 1910/11-i tanévről. Vác, 1911., 27—59. Az idézet az 57. oldalon.
- [6] *Kisparti János*: Az erkölcsi nevelés elvei a filantrópiáknál. Vác, 1913.
- [7] *Kisparti János*: A váci Theresianum története. Vác, 1914. Váci Könyvek-sorozat, 8. kötet. Váci Múzeumegyesület kiadásában.
- [8] Magyar Művelődés 1922/2—3., 114.
- [9] *Kisparti János*: A középiskolai tanárképzés elvi szempontjai. Magyar Művelődés 1925/4—5., 55—64.
- [10] *Kisparti János*: A piaristák törekvései a reális irányú oktatás terén. Magyar Paedagogia, 1925., 104—115.
- [11] A családi nevelés útjain. Szerkesztette Kisparti János. Bp., 1935. (Benne „A pályaválasztásról” c. tanulmánya, 176—187.)
- [12] A cselekvés iskolája 1935/36/3—4., 200—202. Az idézet a 200. oldalon.
- [13] *Megyer József* alapján: Kisparti János (1885—1940). A szegedi kegyesrendi gimnázium évkönyve az 1940/41-i tanévről. Szeged, 1941., 6—7.
- [14] Nevelésügyi Szemle alapján.
- [15] Az öt kötetet Kisparti János szerkesztette, címeik: Középiskolai kérdések; Polgári iskolai kérdések; Népnevelési kérdések; Szakiskolai kérdések; Elmélet és gyakorlat kérdései a szakoktatásban.
- [16] A „Magyar Középiskola” folyóirat az említett évfolyamokban rendszeresen és részletesen beszámolt a Katolikus Középiskolai Tanáregyesület közgyűléseiről.

Híradás a tanárképzés műhelyéből

DR. LACZIK MÁRIA—RÉPÁSI GYÖRGYNÉ DR.—DR. SZÉKELY GÁBOR:
Nyiregyháza

Válság vagy minőségi megújulás?

A „NYELV- ÉS STÍLUSGYAKORLATOK” C. TANTÁRGY HELYE ÉS
SZEREPE A FŐISKOLAI OROSZ SZAKOS TANÁRKÉPZÉSBEN

Napjainkban, amikor köz- és felsőoktatásunk egyik nagy problémája az, hogyan biztosítsunk kellő számú angol, német (francia, olasz, spanyol stb.) szakos tanárt általános és középiskoláink számára, és hogyan teremtsünk feltételeket az orosz szakos tanárok átképzéséhez,¹ jogosan kérdezheti meg bárki: kell most foglalkozni az orosz szakos tanárképzéssel? E kérdésre — jogos volta ellenére — azt válaszoljuk, hogy igen, kell. Indokainkat a következőkben foglaljuk össze: A régi, bölcs mondás szerint, az, aki évtizedekre tekint előre, gyermekeket nevel. Az oktatáspolitikának tehát nemcsak a múlt hibáit kell kiigazítania, nemcsak a jelen problémáit kell megoldania, hanem a jövőbe is kell tekintenie. A mai helyzet (főöslegesen sok orosz szakos tanár, kevés „nyugati” nyelvszakos) egy elhibázott oktatáspolitikai következménye. Az orosz szakos tanárok egzisztenciális problémája ma részben egy indokolt, de nem kellően előkészített döntésre² vezethető vissza. A jövőben nem kellene hasonló típusú hibákat elkövetni! Közhely, hogy hazánk szomszédságában szláv népek élnek, és a németiség mellett térségünkben a keleti szláv a legnagyobb lélekszámú, melynek közvetítő nyelve az orosz. Minden jel arra mutat, hogy velük a társadalmi be rendezkedés változásaitól függetlenül — a jövőben is közvetlen politikai, gazdasági és kulturális kapcsolatokat fogunk fenntartani. Szükség lesz tehát a cseh, horvát, lengyel, szlovák, szlovén, orosz, ukrán nyelvet (is) beszélő szakemberekre. Az ideálisnak tekinthető nyelvtanítási stratégia hazánk szempontjából tehát az, ha — a szabad nyelvválasztás elvének betartása mellett, és az arányokat illetően a társadalom tényleges igényeit figyelembe véve — biztosítjuk az iskolában a lehetőséget a germán, a szláv és az újlatin nyelvek tanításához. Megszűnt azonban az orosz nyelv hegemoniája. Eddigi kényelmes, egyeduralmi pozíciójából versenyhelyezterbe került, ez pedig sürgető módon veti fel az oktatási feltételek javításának, a módszertani és tartalmi megújulásnak a szükségességét.

Még kell jegyezni, hogy miközben az igen széles körű kötelező orosz nyelvtanítás bevezetését és fenntartását hibás oktatáspolitikai eljárásnak tekintjük, hibásnak tartjuk azt a szemléletet is, amely csak az eredménytelenséget hangsúlyozza. Nem hisszük, hogy ártana bárkinek is a reális értéktétel: igenis, vannak kitűnő orosz tanárok, vannak az orosz nyelv oktatása területén olyan eredmények, amelyek az oktatás átlagos színvonalánál nem rosszabbak.³ Végezetül, vannak jól működő egyetemi és főiskolai tanszékek, ahol megvannak a személyi feltételek a valóban színvonalas orosz szakos tanárképzéshez.

Van tehát esély arra, hogy az orosz (és az orosz szakos tanárképzés) „... most kerül igazán megbecsült, méltó...⁴ helyére. A múlt hibáinak korrigálása, a ma problémáinak megoldása után remélhetőleg felszabadultan foglalkozhatunk a harmonikus jövő megteremtésével a nyelvtanítás, a nyelvtanárképzés területén is. E harmónia kialakításához — véleményünk szerint — a nyelvtanárképzést illetően az orosz szakos tanárok „átképzése” éppúgy hozzátartozik, mint az eddiginél lényegesen kisebb létszámmal működő, de nagyon színvonalas orosz szakos tanárképzés fenntartása; sőt, tartalmi fejlesztése, megújítása.

A nyelvtanulást befolyásoló tényezőket két nagy csoportra oszthatjuk: a) az objektív tényezőkhöz tartoznak: a nyelvtanulásra fordított időtartam, a nyelvtanulás intenzitása, a nyelvtanulást segítő eszköztrendszer (a tankönyvek és az információhordozó A—V technikai eszközök), az egy csoportban tanulók létszáma. A szubjektív tényezőkhöz a tanuló(k) és a tanár(ok) személyiségei sorolhatók.⁵ Az orosz nyelv oktatásában bekövetkezett változás, az orosz szakos hallgatói létszám csökkenése tulajdonképpen javította a nyelvtanulást, a nyelvtanárképzést befolyásoló tényezőket, hiszen jobb képességű hallgatók kerülnek be orosz szakra, és lehetővé vált, hogy kisebb létszámú csoportokban képezzük hallgatóinkat, tanítsuk a nyelvet. Feladatunknak tehát azt tekintjük, hogy a képzés, az oktatás egyéb feltételeit is ideálissá tegyük. Tennivalóinkat jelen dolgozatban csak egyetlen tárgyat, a nyelv- és stílusgyakorlatok (más terminussal élve lexikát) szem előtt tartva vizsgáljuk. E stúdiumot illetően azonban még egy vitatott, vitatható kérdéssel kell foglalkoznunk. Van olyan vélemény, amely szerint a nyelvtanárképzésben már nem kell az idegen nyelv-

vet tanítani. Azoknak kell jelentkezni nyelvtanár szakra, akik már tudják az adott nyelvet. Ilyenformán tehát az egyetemen (főiskolán) már nem a nyelvet kell tanítani, hanem a tanári szakmához szükséges stúdiumokat (irodalom, nyelvészet, országismeret stb.) kell megtartani az adott nyelven. E szerint a felfogás szerint a nyelv- és stilusgyakorlatra tulajdonképpen nincs szükség. Az említett felfogás elméletileg teljes mértékben elfogadható. A gyakorlatban azonban az utóbbi évtizedekben az volt a helyzet (és ez ma talán még inkább így van), hogy nem tudtunk olyan feltételeket teremteni egyetlen nyelvből sem, amelyek révén számosan jelentkeztek volna. Jelenhetnének nyelvtanár szakra a tökéletes megközelítő nyelvtudással. Másrészt a gyakorlatban szerzett tapasztalataink szerint éppen a legjobban felkészült (pl. emelt szintű, tagozatos osztályokban végzett) egyetemi és főiskolai hallgatók panaszkodnak arra, hogy felsőoktatási tanulmányaik során csökként gyakorlati nyelvtudásuk, mert az irodalmi, nyelvészeti stb. stúdiumok nem ezt fejlesztik, a nyelv- és stilusgyakorlatokat viszont nem a kellő színvonalon tartották. Ezen tapasztalatok alapján állítjuk, hogy a gyakorlati nyelvtanításnak mégiscsak van szerepe a nyelvtanárképzésben, és meggyőződésünk, hogy a kommunikáció-központú beszédgyakorlatok színvonalas oktatására feltétlenül szükség van.

Foglalkozunk tehát a továbbiakban a lexikaoktatás tartalmi megújításának a lehetőségeivel. Vizsgáljuk meg, mit kell tennünk annak érdekében, hogy a megváltozott körülmények között az orosz nyelv- és stilusgyakorlatok az eddiginél eredményesebbek, hallgatóink szemében vonzóbbak legyenek! Tapasztalatainkat tanárképző főiskolán szereztük, az egyetemi oktatás kérdéseit nem érintjük.

Az orosz szak programja, amelyet az akkor még működő szakbizottság állított össze, a nyelv- és stilusgyakorlatok célját így határozza meg: a nyelv- és stilusgyakorlat mint tantárgy, a „nyelvi rendszer megismertetésének középiszkolai fokán túllépve, a nyelvhasználati törvényszerűségek, a folyamatos beszéd elsajátítására, a mindennapi élet valamennyi társalgási helyzetében nélkülözhetetlen szavak és fordulatok rögzítésére és elmélyítésére helyezi a hangsúlyt.” Ezen szerteágazó feladatnak rendeli alá a nyelvtani anyag terjedelmét az egyes témakörökhöz kapcsolódva (itt nem a nyelvészetről, mint különálló diszciplináról van szó!). Fő célkitűzése a folyamatos beszéd elsajátíttatása az élő beszéd megértése, tehát a szóbeli kommunikáció, bár nem hanyagolja el az írott szöveg feldolgozását sem.

A nyelv- és stilusgyakorlat sajátos szerepet tölt be az általános iskolai tanárképzésben. Cél- és eszközjellege sajátosan ötvöződik a négy év során. Az első két évben, mint külön tematikával rendelkező önálló tantárgynak — nem véletlenül — a céljellel kerül előtérbe. Ezen túlmutatóan olyan szintet kell elérni, hogy a hallgatók számára a nyelv eszközzé váljék, hogy képesek legyenek befogadni orosz nyelven a tudományágak bármelyikét.

Nem kívánjuk elismételni a közismert és népszerű metodikai olvasókönyvek⁶ receptjeit, csupán néhány lehetőségre szeretnénk felhívni a figyelmet.

1. A vizsgacentrikus nyelvtanításról⁷ át kell térnünk egy szélesebb, szabadabb tematika szerint haladó, élményszerű befogadást biztosító nyelvtanítási módszerre.

2. A napi aktualitások, társadalmi és politikai változások lexikája nem hiányozhat a nyelv- és stilusgyakorlat-órákról. Ez rendszeres újságolvasással, politikai híryanagyok különböző szempontú és módszerű feldolgozásával biztosítható. A videós módszer, mint egyike a legmodernebbeknek, ezen a területen is jól hasznosítható.⁸ Az újságsszövegek feldolgozása azonban nem lehet öncélú. A tanítási órán olyan légkört kell teremteni, hogy a hallgató szívesen olvasson hozzá az órán tárgyalt eseményekhez, és mondja el véleményét. Természetesen a társadalmi-politikai témákkal kapcsolatos publicisztikai szókincs nem alakul ki magától. Célrányos feladatokra van szükség hozzá. Közvetlen haszna, hogy az adott témakörben olyan lexikai fordulatokkal bővül szókincsük, amelyeket a tankönyvek általában nem tartalmaznak. Addig azonban, amíg elérjük, hogy hallgatóink alkalmazni tudják az újság adta lexikai többletet, hogy természetesen kezeljék az átvitt értelmű: szókapcsolatokat, a sajátos jelentésű szinonima szerkezeteket, át kell jutnunk egy kevésbé látványos szakaszra. Automatizálni kell a gyengébbeknél egészen alapfokról indulva — az eltérő vonatú igei, főnévi, melléknévi szerkezetek használatát. Ebben nagy segítséget jelent a gyakorlati nyelvtan.

3. Az I—II. éves nyelv- és stilusgyakorlati témakörök közül néhányat célszerű újragondolni, és a régi, tankönyvi beidegződések helyett aktuális tartalommal megtölteni. Ilyenek pl. az ünnepekkel kapcsolatos témakör, a vásárlás, a szolgáltatás, a lakásépítés. A tankönyvi szövegek által festett idealizált kép mára igencsak megkopott. Hitelét veszített tananyaggal nehéz lenne hiteles szituációkat teremteni az órán. A tananyagok újragondolása során bizvást alapozhatunk a fanyar humorról megírt, életszagú, napi aktualitásokat tartalmazó kiadványokra.⁹

4. Fokozottabb mértékben alkalmaznunk kell a forgalomban lévő audio- és videóanyagokat. Az ezzel kapcsolatos szakirodalom¹⁰ és saját tapasztalataink is azt mutatják, hogy a videós órák

hatékonyabbak a hagyományosoknál, ha jó módszerekkel építjük be őket a nyelvtanítás folyamatába. A központilag gyártott videóanyagokon kívül rövidebb tévéfilmek, játékfilmek, ismeretterjesztő tévéműsorok órai feldolgozásával emelhetjük az oktatás színvonalát, természetesen továbbra is érvényesítve a film — de bármely más AV-eszköz eszközjellegét.

5. Jó nyelvi alapokkal rendelkező, jó képességű hallgatókból álló csoportoknál alkalmazhatjuk az angol nyelvű felnőtt tanári továbbképzésen bevált „case-study” metodikai elméletet, mely szerint egy kérdésfelvetésből kiindulva, fokról fokra jutunk el a felvetett probléma megoldási lehetőségeihez.¹¹

A fentiekben javasolt tartalmi-módszertani megújulás a tanártól napra kész ismereteket követel a nyelvről, a nyelvtanulásról, a nyelvtanításról és a társadalomról. Ha mindemellett fantáziadús, kreatív személyiség, akkor kellő nyelvtudás és műveltség birtokában képes lesz a nyelvtanulás gyötrő folyamatát az idegen nyelven folyó tartalmas információcsere élményévé varázsolni. Ehhez kívánunk a pályán maradó orosz szakos kollégáknak kitartást és lelkesedést.

JEGYZETEK

- [1] Csak utalásszerűen sorolunk fel néhány írást e témakörből. Az a tény, hogy a legkülönbözőbb profilú heti- és napilapok adtak helyet a dolgozatoknak, már önmagában is bizonyítja, mennyire foglalkoztatja társadalmunkat ez a kérdés. *Ittészné Kövendi Klára*: Beszéljünk a nyelvtanulásról is. *Magyar Nemzet/Melléklet*, 1989. szeptember 7.: 3. *G. Barta Ágnes*: Oroszul állnak. *Heti Világgazdaság*, 1989. IX. 9.: 53—54. Nincs béke az orosz tanárok körében (Baranyai pedagógusok levele a miniszterhez). *Pedagógusok Lapja*, 1989. december 19.: 2. *Deregán Gábor*: Az idegennyelv-oktatás színe és visszája. *Köznevelés*, 1990. március 30.: 3—4. *Spengler Györgyné*: Mit tehet az iskola? *Köznevelés*, 1990. április 27.: 10—11.
- [2] Vö. erről pl.: *Gábor István*: Sikeresen leérettségizett a IV. c. Magyar Nemzet, 1990. június 22.: 4.
- [3] Vö.: *Kósáné dr. Oláh Júlia*—*dr. Mihalovics Árpád*—*dr. Szabó Tibor*—*dr. Székely Gábor*: Nyelvtanításunk hatékonyságáról. (Egy összehasonlító felmérés tényei és tanulságai.) *Idegen nyelvek tanítása* 1989/5.: 129—132, illetve *Gábor István* i. m.
- [4] Vö.: *Dr. Torma József*: Új következtetések a felsőoktatási intézmények nyelvtanításában. *Felsőoktatási Szemle*, 1989/5.: 296—305.
- [5] Vö. erről: *Székely Gábor*: A nyelvtanfolyamok eredményességének néhány kérdéséről. *Pedagógiai Műhely*, 1988. június: 24—31. Nyíregyháza.
- [6] *Lieber Péterné—Pogány Béla—Haraszti Klára*: Metodikai olvasókönyv. Szerk.: *Lieber Péterné*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987; *Lieber Péterné*: Az orosz nyelv tanításának elméleti és gyakorlati kérdései. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.
- [7] Vö.: *dr. Kovács Ilma*: Ellenőrzés-értékelés az MKKE Nyelvi Intézetében. *Felsőoktatási Szemle*, 1989/4.: 232—239.
- [8] Vö.: *Végvári Valentyina*: Társadalmi-politikai szókincs feldolgozása a videóórákon. *Felsőoktatási Szemle*, 1989/4.: 222—227.
- [9] Ilyenek például: *Nevető nyelvtelkéék*. Szerk.: *Mihalik Tatjana*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.; *Kertész Ljudmila—Lelkes Evelina*: Hol az az utca, hol az a ház? Tankönyvkiadó, Budapest, 1987.; *Шулоса, К. А.—Усманова, Е. Э.—Бакони, И.*: 100 диалогов по телефону. «Русский язык», Москва, 1988.
- [10] Vö.: *Брагина, А. А.*: Киноуроки: цель, средства и этапы учебного процесса. *Русский язык за рубежом* 1980/I.: 81.; *Bán Ervin*: Számítógép, elektronikus szótár és videóeszközök az idegennyelv-oktatás szolgálatában. *Pedagógiai Technológia*, 1985/2.: 18—21.; *Répási Györgyné*: Videófelvételek az orosz szakos főiskolai tanárképzésben. *Audiovizuális Közlemények*, 1985/5.: 257—259.; *dr. Bakonyi István—Kasnya Sándorné*: Nyelvtanítók, figyelme! a képmagnóé a jövő! *Felsőoktatási Szemle*, 1985/3.: 149—156.; *Bán Ervin*: A videótechnika alkalmazásának lehetőségei a nyelvtanításban. *Audiovizuális Közlemények*, 1985/5.: 260.; *Kasnya Sándorné*: Videófilmek hatása az orosz nyelvi kifejezőkészség fejlődésére. *Pedagógiai Szemle*, 1986/6.: 537—546.; *Kasnya Sándorné*: A „Készülünk a nyelvvizsgára” videósorozat. *Idegen nyelvek tanítása*, 1987/3.: 87—91.; *Бакони, И.*: Активизация речи на уроках русского языка с помощью видеотехники. *Русский язык за рубежом*, 1987/4.: 85—88.; *Eva Erzsébet—Répási Györgyné—Székely Gábor*: Audiovizuális eszközök a tanárképzésben. *Pedagógiai Technológia*, 1988/2.: 48—52.; *Bakonyi István*: Videógalaxis — nyelvóra videóval. *Pedagógiai Szemle*, 1988/10.: 930—940.
- [11] Vö.: a Soros-alapítvány támogatásával 1989 nyarán az Egyesült Államokban tartott öthetes angol nyelvi továbbképzés tapasztalatait: *Horváth Anna*: Élő nyelv oktatása élőben. *Idegen nyelvek tanítása*, 1990/1.: 12—18.

AZ IDŐGAZDÁLKODÁS ABC-JE
Winfried U. Graichen közreműködésével

Vállalva a szokatlantól való idegenkedés ódiúmat: ez alkalommal egy látszólag nem „ide illő” könyvre szeretnénk felhívni kollégáink figyelmét. Tesszük ezt azért, mert meggyőződésünk: napjaink „menedzser szelleme” az iskolákat sem kerülheti el. Egyre több szó esik már ma is arról: hogyan válhat iskolamenedzserre az igazgató; hogyan menedzselhetjük a mind nehezebb gazdasági helyzetben lévő iskolánkat, saját osztályunkat; hogyan készíthetjük fel tanítványainkat egy ma még újfajta, de egyre nagyobb teret hódító szemléletmódra.

Szaporodnak a menedzser kézikönyvek, a tanácsok, ötletek egy „újfajta” — vállalkozói-menedzseri — magatartás kialakítását célul tűzve. Ezeket a könyveket lapozgatva, megállapíthatjuk: szinte minden szerző kulcsproblémának tartja az *időt*, az idővel való gazdálkodást.

Lothar J. Seiwert könyve arra vállalkozik, hogy rádöbentsen bennünket: „Az idő a legdrágább kincsünk... *Az idő értékesebb, mint a pénz.* Időtökénket gondosan kell befektetnünk... Az idő nem vásárolható meg, ... **nem** takarítható meg, és nem raktározható, ... nem szaporítható. *Az idő folyamatosan és visszafordíthatatlanul múlik.*” (13. o.)

Az idő olyan tőke, aminek a „befektetését”, a vele való okos gazdálkodást meg lehet, és meg kell tanulni — felnőtteknek és gyerekeknek egyaránt. Ebben kapunk segítséget, ebből a „munkafüzetnek” is tekinthető könyvből.

Csak helyeselni tudjuk a szerző kiindulópontját: „Ha azt akarjuk, hogy életünk a maga teljességében sikeres legyen, jól átgondolt idő-, illetve *életelveket* kell kialakítanunk: a rendelkezésünkre álló időt tudatosan kell bevetnünk szakmai és személyes céljaink elérése érdekében. Csak így lehet összhangot teremteni egyrészlől napi feladataink és tevékenységünk végzése, más részlől személyes megelégedettségünk és egyéni boldogulásunk között.” (16. o.)

E sorokat olvasva, bizonyára sok kollégának felidéződtek Makarenko szavai a perspektíváról, a távlatról, a holnapi nap örömről. Szerinte: „Emberről nevelni annyit, mint a távlati vonalakat kialakítani benné. Az emberi élet igazi hajtóereje a holnap öröme. A pedagógiai gyakorlatban a holnap öröme a munka egyik legfontosabb objektuma. Először is: szervezzük meg magát az örömet, hívjuk előre, és tüzzük ki, mint valóságot. Másodszor: az öröm egyszerűbb fajtáit alhatatosan igyekezzünk bonyolultabbá és emberileg jelentősebbé változtatni. Hiszen: az ember nem tud úgy élni, ha nincs kilátása valami örömdetes dologra. Az igazi

öröm a holnapi nap öröme. A pedagógus feladata a holnap örömének megszervezése.”

Bizonyára, sokan egyetértenek azzal a megállapítással, hogy gyermekeink nagy részének — sajnos — „mindegy mindegy”; nincs véleményük, nincs meggyőződésük; nincsenek határozott vágyaik, célkitűzéseik. Javasoljuk kollégáinknak, segítségük tanítványaiknak. — (Még azon az áron is, hogy először nekünk, magunknak is tanulni kell!)

A „Határozzon meg célokat!” című fejezet mottójául a szerző Mark Twain sorait választotta: „Miután a célt végleg szem elől tévesztettük, megkettőztük erőfeszítéseinket.”

Mindezt meggyőzően alátámasztja az alábbi fejtegetés. A célok kihívást jelentenek minden érintett számára, és cselekedeteket váltanak ki: tudjuk, hova akarunk eljutni, és milyen végső állapotot kell elérnünk. A célok mércéje is annak a teljesítmény értékeléséhez. — Ha azt akarjuk, hogy életünk a maga teljességében sikeres legyen, jól átgondolt koncepcióra kell alapoznunk, vagyis világos szakmai és személyes célokra, melyek elérésére tudatosan törekszünk. (22—23. o.)

Tervezzon írásban, az írásbeli tervezés időnyeréséget jelent: — szólít föl a szerző, majd napi tervek készítésére ösztönöz bennünket. Mint írja: „Ha elkezdünk időtervvel dolgozni, a bekapcsolódás első és legfontosabb lépéseként ajánlatos minden egyes nap megtervezése. A nap a rendszeres időtervezés legkisebb és átlátható egysége. Minden napot újra kezdetünk, ha az előző sikertelenül ért véget. Aki napjának alakulását nem tartja kézben tervezéssel, hosszabb időszakra szóló terveket sem tud betartani.” (30. o.)

Úgyeink rangsorolásának kérdésével foglalkozik a következő fejezet. Mindannyian elgondolkodhatunk az itt idézett — Peter Drucker-tól származó — gondolatot: „Jobb, ha a megfelelő munkát végezzük, mintha valamilyen munkát megfelelően végzünk.” Érdemes kicsit hosszabban idéznünk: mik is a rangsorolás előnyei? Mint írja: „Feladatainak rangsorolásával biztosíthatja, hogy: először csak a fontos vagy szükséges feladatokkal foglalkozzon; a feladatokat adott esetben sürgősségi sorrendben dolgozza fel; mindig csak egy feladatra összpontosítson; a kiűzött célokat adott körülmények között, a lehető legkönyebben érje el; azokat a feladatokat, amelyekkel Önt és egyéni teljesítményét mérik, ne hagyja elintézetlenül.” (36. o.) A rangsorolás egyik módja az ABC-elemzés, ami fontossági sorrend felállítását jelenti. „A” — a kiemelkedően fontos; „B” — a fontos és „C” — a kevésbé fontosak. Ugyanakkor figyelemre: az ABC-elemzés nem jelenti azt, hogy csak azt, „A” feladatokat kell elintéznünk, a „C” feladatokról pedig teljesen lemondhatunk, hanem azt, hogy mindezen tevékenységeket értékük rangsorolásával kiegyensúlyozott

arányban, helyes fontossági és időrendi sorrendbe állítsuk, napi intézésük megkönnyítése céljából! (37—38. o.)

A „Kezdje kellemesen a napot!” címet viselő fejezet minden sorát ajánlom felnőttek, gyerekek egyaránt! Ha nagyon ösztintek vagyunk saját magunkhoz: bevallhatjuk: még mi, pedagógusok sem mindig ügyelünk reggelente a „kényelmes felkelésre; egy kellemes reggelire a családdal; a frissítő tisztálkodásra és testápolásra; a rohanás nélküli munkába utazásra”. Osztályfőnöki órán, napköziben, szünetben beszélgetve tanítványainkkal, gyakran tapasztalhatjuk: milyen sok gyerek jön alvatlanul, fáradtan, reggeli viták-veszekedések után az iskolába.

A szerző szerint, mindenkinek „Meg kellene próbálnia, hogy mindennap valamilyen kellemes élményt szerezzen magának, hiszen a külvilághoz és ezen belül napi feladatainkhoz való hozzáállásunk mértékadó szerepet játszik sikerünkben vagy balsikereinkben.” Vajon, képek vagyunk-e legalább mi, pedagógusok a „három pozitív tett szabályát” betartani. Nevezetesen: „mindennap tegyen valamit, ami nagy örömet okoz Önnek; mindennap tegyen valamit, ami személyes céljaihoz érzékelhetően közelebb viszi; mindennap tegyen valamit, ami kikapcsolódást nyújt a munka után.” (41. o.)

Számtalan pedagógiai-pszichológiai problémát vet föl a következő fejezet is. Mindegyik címe egy-egy tanács: ügyeljen a teljesítménygömbére; tartalekoljon egy csendes órát; vezessen a feladatok megosztásával; használjon időtervnaplót. (44—64. o.)

„Minden dolog nehéz, mielőtt könnyű lesz!” — ezzel a perzsa mondással kezdődik a „Maradjon következetes” című záró rész. A szerző meggyőzően szedi csokorra a rendszeres időgazdálkodás előnyeit; ezek közül is az időnyereség szerepét. Mint írja: „Az időtervezési technikák és munkamódszerek sikeres alkalmazása esetén 10 és 20% közötti időt takaríthat meg — minden nap! ... a következetes időgazdálkodás nemcsak az áttekinthetőség, a tervezés és az ellenőrzés érezhető javulását hozza magával, hanem ráadásul, a kapkodás és a stressz megszűnését, erősítve ezzel a pozitív, optimista életérzést. ... Nem feltétlenül szükséges, hogy a munkában gazdag nap stresszt okozzon. Éppen ellenkezőleg: a jól megoldott, nehéz feladat elégedettséget, sőt, a kipihentség érzését hozza magával.” (65—68. o.)

A kötetben feladatokat, kérdőíveket, cselekvési terveket, időnaplórészleteket találunk. Erdemes ezeket áttekinteni, „adaptálni” magunk és tanítványaink „sikerei” érdekében.

És végül, álljanak itt a szerző zárszavai: „Legyen és maradjon következetes, ha írásos napi tervekkel és fontossági sorrenddel dolgo-

zik. Az időtervnapló — mint minden jó szándék — bizonyos önfegyelmet kíván a kezdeti időszakban, de megéri. Kívánunk Önnek sok sikert és több időt!”

Közzgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1990., 69. l.

Dr. Farkas Katalin

VISSZHANG

Nagy örömmel olvastam dr. Szeléndi Gábor írását a Módszertani Közlemények 1990/5. számában. Tartalmával teljes mértékben egyetértetek, s azt csupán egy más, operatívabb oldalról szeretném kiegészíteni.

Dr. Szeléndi Gábor A szexuális nevelés néhány vitás kérdésével foglalkozik, nagy körültekintéssel. Egyik fejezetének címe „A nemi élet veszélyei” (p. 263.), ahol hivatkozik a nem kívánatos terhesség megszakítására, valamint az AIDS-re is.

Az operatívabb oldalról történő kiegészítem az lenne, hogy tulajdonképpen az iskolában a nevelők, de elsősorban a gyerekek között állandóan (akár piktogrammos figyelmeztetés formájában is) ébren kell tartani az óvatosságot, a reális veszély érzetét. Így az AIDS-szel kapcsolatban a vírushordozó vér, sperma, vaginális secretum, valamint a nyál iskolában történő fertőző lehetőségére. (Ne nyúlj más véréhez!, Ne köpködj! stb.) Egyben mindenféle testnedv (könny, verejték, vizelet) hordozhat fertőzést.

A másik ilyen dolog, ami nagyon fontos, hogy a rák, a rosszindulatú daganatok elsődleges kiszűrése a szülők, a nevelők, sőt, a gyermek feladata. Ehhez maga az orvostudomány is öndiagnosztikát javasol. Petrányi Belgyógyászati diagnosztikájának 558. oldalán, 10 pontban sorolja fel azokat az „ártalmatlan” tüneteket, amelyekkel feltétlenül szűrésre, vizsgálatra kell menni. S ha az AIDS és a rák tünethordozóit, megelőző lehetőségeit tudatosítjuk, akkor már akár egy második gyermek is jelzi, ha rendellenességet, kórosat észlel.

Ez a megoldás azonban csak akkor hoz eredményt, ha minden iskolában tudatosítják ezt a gyermekek körében. Az egészség tudni-valói így akár a gyermekeken keresztül, vizsgáló családnak a családba is. A piktogrammos AIDS-felvilágosító és az öndiagnosztikai tünetlehetőségeket nemcsak kifüggeszteni, kiírni kell, hanem állandóan gondoskodni is arról, hogy időben történjék az életmentő megelőzés.

SZOLNOKY KALMÁN

Győr

MEGJELENT!

FÖLDES CSABA:

Deutsch-ungarisches Wörterbuch
sprachwissenschaftlicher Fachausdrücke
Német—magyar nyelvészeti szakkifejezések
szótára

A 251 oldal terjedelmű kötet a német nyelvtan, az általános és a német nyelvészet, valamint részben a nyelvoktatás alapvető szakszavait és -kifejezéseit tárja ábécé sorrendben az olvasó elé. Pedagógiai és szakmailag egyaránt nagy segítséget nyújt a címszavak didaktikus feldolgozási módja. Ugyanis minden német címszónál szerepel a névelő, a hangsúly és a többes szám, továbbá indokolt esetekben a helyes kiejtés is. A szerző megadja a magyar megfelelőt, majd a közérthető definíciót, s a jelenséget általában konkrét példán, ábrán is szemlélteti. A szótár nélkülözhetetlen segédeszköz minden némettanár, német szakos egyetemi és főiskolai hallgató, átképzős orosz tanár kolléga, valamint könyvtár számára. Ajánljuk a kötetet továbbá valamennyi nyelvtanulónak, akik tudatosan, logikusan igyekeznek a nyelvet elsajátítani, és így áttekinthető alapmunkát szeretnének kézhez kapni, melyben utána nézhetnek a német nyelvtan és nyelvészet alapfogalmainak. Magyar nyelvű információi révén haszonnal fogathatják a szótárt más nyelvek tanulói, tanárai, a fordítók, valamint a tan- könyv- és szótárírók és a nyelvészek is. A kötet ára: 195 Ft + postaköltség.

A szerző: dr. Földes Csaba, a nyelvtudomány kandidátusa, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Német Tanszékének vezetője.

A kötet megrendelhető az alábbi címen:

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Német Nyelv és Irodalom Tanszék,
6701 SZEGED, Hámán Kató u. 25.

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy a folyóirat könyvtársorozatának következő kötetei még kaphatók:

Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola

Ara: 40 Ft

Mágoriné Huhn Ágnes—Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában

Ara: 60 Ft

R. Molnár Emma—Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához

Ara: 90 Ft

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.*

* * *

Abban a reményben, hogy változatlanul folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1991. évi előfizetési díjat (150 Ft) az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere 289-98008-666 sz. jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. számlájára.

Újabb előfizetéseket is köszönettel vesszünk.

* * *

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy a kéziratokat a szerkesztőség címére küldjék: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6. A borítékra írják rá, hogy kézirat. Csak gépelt, 10—12 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kézirat első és második példányát kérjük, kettes sortávolsággal gépelt formában, normál géppapírra, a gépelési hibák gondos kijavításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám, rövidítve: l.).

Külön lapra kérnénk fölírni irányítószám, lakcímüket, beosztásukat és személyi számukat, mert enélkül tiszteletdíjat nem utalhatunk ki.

Felhívjuk egyúttal szerzőink figyelmét arra is, hogy másodközlésre nem vállalkozunk, hozzáuk küldött írásaikat más folyóiratoknál nem publikálhatják. Szerkesztőségünkönél is érvényes az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem örvényez meg, és nem is küldünk vissza.

A szerkesztőség